



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA**

ANDRÉIA DUTRA ESCARIÃO

ORALIDADE EM PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA - PB

2019

ANDRÉIA DUTRA ESCARIÃO

ORALIDADE EM PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Teoria e análise linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria

Coorientador: Prof. Dr. Neilson Alves de Medeiros

JOÃO PESSOA - PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

E74o Escarião, Andréia Dutra.
Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil /
Andréia Dutra Escarião. – João Pessoa, 2019.
218 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Coorientação: Neilson Alves de Medeiros.
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA.

1. Brincar. Linguagem oral. Educação Infantil. I.
Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Medeiros, Neilson
Alves de. III. Título.

UFPB/BC

FOLHA DE APROVAÇÃO
ANDRÉIA DUTRA ESCARIÃO

Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Teoria e análise linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora – UFPB

Prof. Dr. Neilson Alves de Medeiros
Coorientador – IFPB



Prof^ª. Dr^ª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Examinadora Interna – UFPB



Prof^ª. Dr^ª. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Examinadora Interna – UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Coutinho de Sales
Examinadora Externa – CE/UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Examinadora Externa – UEPB

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado os meus caminhos até aqui, tornando possível a realização dos meus sonhos.

À minha mãe, Glória, por me inspirar a ser sempre uma pessoa, uma mulher e uma educadora melhor. Ao meu pai, Irapuan, por sonhar comigo e me incentivar a realizar os meus objetivos. Obrigada por serem tão presentes, por cada abraço e colo, por cada ensinamento, por cada palavra de apoio. O amor de vocês é o alicerce da minha vida!

Ao meu marido, Roncalli, por ser um companheiro que faz a minha vida mais leve e feliz. Obrigada por me dar a tranquilidade necessária e o amor que conduz os nossos sonhos. Amo você!

Aos meus irmãos, Alana e Rodrigo, e aos meus cunhados, Valéria e Segundo, por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida, dando apoio, torcendo e dispostos a ajudar.

Aos meus sobrinhos, Matheus, Thiago, Henrique e Mariah, vocês encantam a minha vida e alimentam no meu coração o sonho de ser mãe.

À professora Evangelina Faria, toda a minha admiração. Obrigada por todos os ensinamentos, pelas orientações, pela compreensão, pelo cuidado, pelas palavras e pela troca de experiências em cada encontro.

Ao meu coorientador, Professor Neilson Medeiros, pelas contribuições dadas e por estar sempre disposto a ajudar. As suas palavras foram sempre significativas e fundamentais durante todo esse processo.

Aos professores da banca examinadora, por aceitarem o convite para dividirem conosco as suas observações, que certamente irão enriquecer o nosso trabalho.

À professora Marianne Cavalcante, por ser como é! Obrigada pela alegria, pela energia, pelos sorrisos, pelos gestos, e por usar tudo isso para nos ensinar. Aprender com você é inspirador!

Aos professores, Giorvan Ânderson, Isabelle Cahino, Maria Ester, Betânia Medrado, Danielle Almeida, Maria Claurênia, Jorge Hermida, Pierre Normando e Beliza Áurea (in memoriam), por serem grandes mestres que contribuíram, de maneira singular, para a minha formação, e por criarem um ambiente de aprendizado tão afetuoso.

Aos companheiros do Departamento de Psicopedagogia, por compreenderem a minha necessidade de afastamento e incentivarem a minha qualificação profissional. Em especial, às amigas, Adriana Gaião, Carla Minervino, Viviany Pessoa, Geovani Assis e Norma Maria, por compartilharem a vida, as alegrias e as dificuldades.

Ao amigo Ferrari, pelo incentivo dado em todo o processo. Por despertar em mim a vontade de conhecer mais sobre a linguística.

À Laíse Nunes que deu suporte e assessoria nas transcrições de dados do ELAN, trabalho fundamental para a minha análise. Obrigada pelo trabalho e amizade.

Às amigas Eliane Ferraz e Ana Audrigue, pelo incentivo, carinho e torcida de sempre.

À amiga Paula Michely, um presente que o curso de doutorado me deu. Obrigada por fazer parte da minha vida, por compartilhar tanto saber, por cada palavra de estímulo e, principalmente, pela sua preciosa amizade.

Aos amigos e companheiros de descobertas, aprendizagens, alegrias e angústias, próprias do caminho, Cícero Gabriel, Thereza Sophia, Sonaly Lima, Jackson Cícero, Livia Teixeira, Marilene Gomes, Cássio Kennedy, Priscilla Andrade, Ediclecia Melo, Fabianne Souza, Raniere Marques, Edmilson Ferreira e Andreza Polia.

À Bebeta, Alê, Adilma, Fernandinha, Adriana e Viviany, pela amizade que acalenta o meu coração. Compartilhar a vida com vocês é a garantia do meu olhar doce para a vida.

Às crianças e às professoras que participaram da minha pesquisa, tornando esse estudo possível e, com isso, ajudaram na construção do conhecimento.

A Ronil, secretário do PROLING, por sempre me receber de forma acolhedora.

“Que as crianças me deem licença
De poetizar suas vidas
De trazer para a minha
Seus dizeres, suas pérolas.
Que são tantas, tão profundas,
Muitas perdidas, esquecidas.
Tantas vezes ditas,
De tão diversas maneiras,
A maior parte ignoradas,
Algumas quiçá enxergadas.
As trago para a frente do palco da vida,
Para que possam ser sentidas,
Para que possam ser partilhadas,
Para que possam ser integradas...
Às nossas vidas.
Que as crianças me deem licença.”
(Adriana Friedmann)

RESUMO

Pensar uma educação para crianças pequenas pede um olhar cuidadoso sobre as questões que envolvem a escola infantil, entre elas, o espaço-tempo do brincar, uma vez que a brincadeira e a interatividade constituem-se eixos estruturantes do currículo nesse nível de educação. Sabemos que o brincar é um direito da criança, esta compreendida como um sujeito social ativo, que se constitui através da interação, das relações que estabelece com a cultura e com o meio social em que está inserida. Sendo assim, a construção de espaços lúdicos em práticas pedagógicas que privilegiam a oralidade apresenta-se, no nosso entendimento, como caminhos na busca por uma educação de qualidade. O interesse nesse estudo surgiu a partir dos desafios que cercam a discussão, levando em consideração a história de descaso que marca a Educação Infantil, especificamente em relação ao brincar, ainda compreendido como algo de menor importância, e às práticas educativas que privilegiam a linguagem escrita em detrimento da linguagem oral. Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem. A pesquisa buscou reafirmar os estudos da linguística numa perspectiva interacionista, os estudos sobre a criança enquanto ser social ativo, construtor de cultura, da linguagem numa perspectiva multimodal e do brincar compreendido como um direito da criança. Para tal, discutiremos, à luz de alguns teóricos como Marcuschi (2001), Bakhtin (1988), McNeill (2000), Kendon (1982), Kramer (2007), Vygotsky (2010), Faria (2009), também de alguns Documentos do MEC que induzem políticas públicas para a Educação Infantil, apontando o brincar como direito da criança, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), a Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com crianças na faixa de 2 a 3 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil da Escola de Educação Básica da UFPB. Foram analisadas cenas de brincadeiras, gravadas em situações diversas do cotidiano escolar. As transcrições e análises de dados foram feitas através do software *Eudico Linguistic Annotator* - Elan para uma melhor visualização dos dados. Além disso, foi desenvolvido um questionário para ser respondido pelas professoras, com o intuito de compreender a concepção sobre ludicidade e oralidade e os impactos na sua prática pedagógica. As análises apontaram para o papel da brincadeira como mola impulsionadora para o desenvolvimento da fala, comprovou a função relevante da contação de histórias nesse processo, como também evidenciou a oralidade como uma prática social interativa, que se apresenta na forma de diferentes gêneros, cabendo à escola o papel de criar, a partir dos planejamentos pedagógicos, ações que privilegiem o uso da língua oral e, em se tratando da Educação Infantil, que sejam através de atividades lúdicas.

Palavras chave: Brincar. Linguagem oral. Educação Infantil.

ABSTRACT

Thinking about an education for small children request for a careful look at the issues that engage children school, among them, the space-time of play, once the fun constitute is the structuring axis of the curriculum at this level of education. We know that play is a rights of the child, that understood as an active social subject, which is constituted through interaction, the relationships established with the culture, and the social environment in which it is inserted. Therefore, the construction of ludic spaces in pedagogical practices, which privilege orality, presents itself as a path in the search for a quality education. The interest in this study arose from the challenges surrounding the discussion, taking into account the history of neglect that marks the Child Education, specifically in relation to play, still understood as something of less importance, and educational practices that privilege written language to the detriment of oral language. In face of this context, the presente study aims to comprehend how the playfulness present in school practices helps to develop orality in children in the phase of language acquisition. The research sought to reaffirm the studies of linguistics in an interactionist perspective, the studies on the child while an active social being, constructor of culture, of the language in a multimodal perspective, and playing understood as a right of the child. For this, we search grounds of some theorists such as Marcuschi (2001), Bakhtin (1988), McNeill (2000), Kendon (1982), Kramer (2007), Vygotsky (2010), Faria (2009), also from some Documents MEC that induce public politics for Early Childhood Education, pointing the playing as the right of the child, the example the National Curriculum Referential for Early Childhood Education (1998), of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (1999), of the National Curricular Common Base (2017), among others. Methodologically, the research was accomplished with children ag group 2 and 3 years of age, enrolled in Early Childhood Education at the School of Basic Education of the UFPB. Play scenes were analyzed, recorded in different situations from the school routine. The transcripts were done through the Eudico Linguistic Annotator – Elan software for a better visualization of the data and subsequent analysis. In addition, a questionnaire was developed to be answered by the women teachers, with the intention to understand the conception about ludicity and orality and the impacts on their pedagogical practice. The analyzes pointed to the role of play as a driving force for the development of speech, proved the relevant role of story telling in this process, as also emphasize as orality as an interactive social practice, which presents itself in the form of different genres, each the school having the role of creating, based on pedagogical plans, actions that favor the use of oral language.

Keywords: Playfulness. Oral language. Child education.

RESUMEN

Pensar en educación para niños pequeños pide una mirada cuidadosa sobre las cuestiones que involucran la escuela infantil, entre ellas, el espacio-tiempo de jugar, una vez que se constituye eje estructurante del currículo en este nivel de educación. Sabemos que jugar es un derecho del niño, este comprendido como un sujeto social activo, que se constituye a través de la interacción, de las relaciones que se establecen con la cultura, el entorno social en que está insertado. Por lo tanto, la construcción de espacios lúdicos en prácticas pedagógicas, que privilegian la oralidad, se presentan, a nuestro entender, como la búsqueda de nuevos caminos por una educación de calidad. El interés en este estudio surgió a partir de los desafíos que rodean la discusión, considerando la historia de descaso que marca la educación infantil, específicamente en relación a jugar, aún comprendido como algo de menor importancia, y las prácticas educativas que privilegian lenguaje escrita en detrimento del lenguaje oral. Ante este contexto, el presente estudio tiene como objetivo comprender con el lúdico, presente en las prácticas escolares ayudan a desarrollar la habilidad oral en niños en proceso de adquisición de lenguaje. La investigación buscó reafirmar los estudios lingüísticos desde una perspectiva interaccionista, los estudios sobre niño mientras ser social activo, constructor de cultura, de lenguaje en una perspectiva multimodal, y del jugar comprendido como derecho de niño. Por tanto, discutiremos a la luz de los conceptos teóricos como Marcuschi (2001), Bakhtin (1988), McNeill (2000), Kendon (1982), Kramer (2007), Vygotsky (2010), Faria (2009), también documentos del MEC que conducen políticas públicas para la Educación Infantil, señalando el jugar como derecho del niño, por ejemplo del Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), de las Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), de la Base Nacional Comum Curricular (2017), entre otros. Metodológicamente, la investigación se realizó con niños de dos y tres años de edad, matriculados en la Educación Infantil de la Escuela de Educación Básica de la UFPB. Tras analizar encenas de juegos, grabadas en diversas situaciones del cotidiano escolar. Las transcripciones y análisis basados en los datos se realizaron a través del software *Eudico Linguistic Annotator* – Elan para mejor visualización de los datos. Además, se desarrolló un cuestionario para que fuera respondido por las profesoras, para comprender la concepción sobre las prácticas lúdicas y oralidad y los impactos en su práctica pedagógica. Los análisis señalaron para el papel del juego como impulsor para el desarrollo del habla, comprobó la función pertinente la narración de historias en ese proceso, mientras hizo evidente la oralidad como práctica social interactiva, que se presenta en forma de diferentes géneros, cabiendo la escuela criar, a partir de los planes pedagógicos, acciones que privilegien el uso del lenguaje oral.

Palabras claves: Jugar. Lenguaje oral. Educación Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo do estado da arte	23
Quadro 2: <i>Continuum de Kendon</i>	78
Quadro 3: Gestos em aquisição da linguagem	79
Quadro 4: Participantes da pesquisa.....	83
Quadro 5: Cronograma da coleta de dados.....	88
Quadro 6: Interface do ELAN	89
Quadro 7: Demonstração do quadro de mescla da criança	90
Quadro 8: Sinais gráficos	90
Quadro 9: Demonstração do quadro da transcrição da cena interativa	91
Quadro 10: Categorização das cenas	91
Quadro 11: Atividades lúdicas realizadas pelas professoras	92
Quadro 12: Cena interativa entre a professora e as crianças (Cena 1)	95
Quadro 13: Fala da professora (Cena 1).....	96
Quadro 14: Mescla da criança 1 (Cena 1)	96
Quadro 15: Mescla da criança 2 (Cena 1)	96
Quadro 16: Mescla da criança 3 (Cena 1)	97
Quadro 17: Mescla da criança 4 (Cena 1)	97
Quadro 18: Transcrição da cena interativa (Cena 1)	97
Quadro 19: Cena interativa entre a estagiária e as crianças (Cena 2)	103
Quadro 20: Fala da estagiária (Cena 2)	104
Quadro 21: Mescla da criança 1 (Cena 2)	104
Quadro 22: Mescla da criança 2 (Cena 2)	105
Quadro 23: Mescla da criança 3 (Cena 2)	105
Quadro 24: Transcrição da cena interativa (Cena 2)	105
Quadro 25: Cena interativa entre a professora e as crianças (Cena 3)	111
Quadro 26: Fala da professora (Cena 3).....	112
Quadro 27: Mescla da criança 1 (Cena 3)	112
Quadro 28: Mescla da criança 2 (Cena 3)	112
Quadro 29: Mescla da criança 3 (Cena 3)	113
Quadro 30: Mescla da criança 4 (Cena 3)	113

Quadro 31: Transcrição da cena interativa (Cena 3)	113
Quadro 32: Cena interativa entre a professora e as crianças (Cena 4)	119
Quadro 33: Fala da professora (Cena 4)	119
Quadro 34: Mescla da criança 1 (Cena 4)	120
Quadro 35: Mescla da criança 2 (Cena 4)	120
Quadro 36: Transcrição da cena interativa (Cena 4)	120
Quadro 37: Cena interativa entre a professora e as crianças (Cena 5)	125
Quadro 38: Fala da professora (Cena 5)	126
Quadro 39: Mescla da criança 1 (Cena 5)	126
Quadro 40: Mescla da criança 2 (Cena 5)	126
Quadro 41: Mescla da criança 3 (Cena 5)	127
Quadro 42: Mescla da criança 4 (Cena 5)	127
Quadro 43: Mescla da criança 5 (Cena 5)	127
Quadro 44: Transcrição da cena interativa (Cena 5)	127
Quadro 45: Cena interativa entre a estagiária e as crianças (Cena 6)	135
Quadro 46: Fala da estagiária (Cena 6)	136
Quadro 47: Mescla da criança 1 (Cena 6)	136
Quadro 48: Mescla da criança 2 (Cena 6)	137
Quadro 49: Mescla da criança 3 (Cena 6)	137
Quadro 50: Transcrição da cena interativa (Cena 6)	137
Quadro 51: Cena interativa entre a estagiária e as crianças (Cena 7)	142
Quadro 52: Fala da estagiária (Cena 7)	143
Quadro 53: Mescla da criança 1 (Cena 7)	143
Quadro 54: Mescla da criança 2 (Cena 7)	144
Quadro 55: Transcrição da cena interativa (Cena 7)	144
Quadro 56: Cena interativa entre a professora e as crianças (Cena 8)	149
Quadro 57: Fala da professora (Cena 8)	150
Quadro 58: Mescla da criança 1 (Cena 8)	150
Quadro 59: Mescla da criança 2 (Cena 8)	151
Quadro 60: Mescla da criança 3 (Cena 8)	151
Quadro 61: Transcrição da cena interativa (Cena 8)	151
Quadro 62: Cena interativa entre a professora e as crianças (Cena 9)	156
Quadro 63: Fala da professora (Cena 9)	157
Quadro 64: Mescla da criança 1 (Cena 9)	157

Quadro 65: Mescla da criança 2 (Cena 9)	158
Quadro 66: Mescla da criança 3 (Cena 9)	158
Quadro 67: Transcrição da cena interativa (Cena 9)	158
Quadro 68: Cena interativa entre a professora e as crianças (Cena 10)	163
Quadro 69: Fala da professora (Cena 10).....	163
Quadro 70: Mescla da criança 1 (Cena 10)	164
Quadro 71: Mescla da criança 2 (Cena 10)	164
Quadro 72: Mescla da criança 3 (Cena 10)	164
Quadro 73: Transcrição da cena interativa (Cena 10)	164
Quadro 74: Cena interativa entre a pesquisadora e as crianças (Cena 11)	168
Quadro 75: Fala da pesquisadora (Cena 11).....	169
Quadro 76: Mescla da criança 1 (Cena 11)	169
Quadro 77: Mescla da criança 2 (Cena 11)	169
Quadro 78: Transcrição da cena interativa (Cena 11)	169
Quadro 79: Cena interativa entre a pesquisadora e as crianças (Cena 12)	173
Quadro 80: Fala da pesquisadora (Cena 12).....	174
Quadro 81: Mescla da criança 1 (Cena 12)	174
Quadro 82: Mescla da criança 2 (Cena 12)	174
Quadro 83: Transcrição da cena interativa (Cena 12)	174
Quadro 84: Cena interativa entre a pesquisadora e as crianças (Cena 13)	177
Quadro 85: Fala da pesquisadora (Cena 13).....	177
Quadro 86: Mescla da criança 1 (Cena 13)	178
Quadro 87: Mescla da criança 2 (Cena 13)	178
Quadro 88: Transcrição da cena interativa (Cena 13)	178
Quadro 89: Atividade lúdica / fala da criança	181
Quadro 90: Dados sociodemográficos	182

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCS	Centro de Ciências da Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ELAN	Eudico Linguistic Annotator
EEBAS	Escola de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAPÍTULO I - CRIANÇA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	26
2.1 A criança na Educação Infantil: diferentes visões no processo histórico	26
2.2 Ludicidade: a brincadeira, o jogo, o brinquedo	32
2.3 Ludicidade e linguagem nos documentos norteadores da Educação Infantil	40
2.4 A oralidade como uma prática necessária	49
2.5 Linguagem e interação: a ludicidade abrindo caminhos para a oralidade na escola infantil	61
2.6 A multimodalidade na linguagem	76
3 CAPÍTULO II – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	81
3.1 A natureza da pesquisa	81
3.2 O espaço da escola infantil e os participantes da pesquisa	81
3.3 Os primeiros passos – procedimentos	84
3.4 A coleta e o tratamento dos dados	85
3.5 O registro das atividades lúdicas	91
4 CAPÍTULO III - ORALIDADE E LUDICIDADE: UM PERCURSO NATURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	94
4.1 Análise e discussão dos dados	94
4.1.1 Cenas interativas de contação de histórias	95
4.1.2 Cenas interativas envolvendo brinquedos	142
4.1.3 Cenas interativas envolvendo brincadeiras de faz-de-conta	173
4.2 A fala das professoras sobre a ludicidade e a oralidade	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	201
ANEXO A: Parecer Comitê de Ética	202
ANEXO B: Carta de Anuência	206
ANEXO C: Termo de Consentimento (Diretora da Escola)	207
ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professoras e Estagiária)	208
ANEXO E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis)	212
APÊNDICES	214
APÊNDICE A: Questionário	215

1 INTRODUÇÃO

Esta tese afirma a oralidade em práticas lúdicas e confirma o lúdico enquanto elemento chave do desenvolvimento da oralidade infantil, ao considerar que as atividades lúdicas propiciam a interação, criam espaços de fala, instigam a criança a comunicar o que vivencia no seu meio social, relacionando as experiências vivenciadas na escola com as experiências próprias da sua cultura e do contexto em que vive.

Partimos do nosso interesse em aprofundar os estudos sobre a oralidade como prática lúdica na Educação Infantil na busca de respostas às nossas inquietações. Diante dessa reflexão, podemos apontar, como uma problemática latente no âmbito da Educação Infantil, as constantes práticas pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento da escrita em detrimento da oralidade. Tais reflexões não pretendem negar a aprendizagem da escrita, mas o lugar da oralidade no contexto da Educação Infantil, partindo do brincar como constituidor das culturas infantis.

Entendendo o brincar como um direito inegável à criança pequena, pretendemos direcionar a discussão nessa linha de pensamento, tendo como horizonte a qualidade da Educação Infantil. Ligadas a esta afirmação, emergem algumas questões de pesquisa cujas respostas seriam indicadoras da possibilidade do brincar incidir no desenvolvimento da linguagem oral, repercutindo na qualidade da Educação Infantil e no desenvolvimento pleno da criança. Socializamos as nossas inquietações:

A escola infantil caracteriza-se como espaço de desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena? É dada a real importância à fala da criança? A escola infantil desenvolve atividades de brincadeiras que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral da criança? Que atividades lúdicas incrementam o desenvolvimento das habilidades orais?

A partir desses questionamentos, fez-se necessário embasar teoricamente os estudos sobre a criança da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral através do brincar. Evidentemente, esta pesquisa analisou o seu objeto tendo como marco referencial o contexto em que essas crianças estão inseridas e as políticas públicas voltadas para Educação Infantil, por compreendermos a escola, a criança e o seu desenvolvimento, de forma contextualizada e situada.

Essa discussão merece um olhar especial dos pesquisadores, por se tratar de uma área que historicamente é desprestigiada. Por essa razão, muitos profissionais destinados à Educação Infantil são inseridos nesse contexto sem a devida formação profissional.

Sabemos que as políticas voltadas para a Educação Infantil são relativamente recentes no nosso país. As lutas constantes marcam a sua trajetória e se apresentam como desafios na tentativa de romper as barreiras do descaso e das concepções historicamente construídas que apontavam para uma Educação Infantil apenas assistencialista. É fundamental ressaltar que essas lutas e inquietações foram de fundamental importância na conquista dos avanços historicamente alcançados.

Com a aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi definido como dever do Estado o acesso à Educação Infantil. O Artigo 29 da referida lei regulamenta que “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Destacamos que anteriormente a Educação Infantil compreendia o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, porém, a partir da aprovação da Lei Federal 11.427, de 6 de fevereiro de 2006, ficou determinada a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, assim como a Educação Infantil passou a compreender crianças de 0 a 5 anos.

Apesar dos avanços alcançados, ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que não favorecem a qualidade da educação destinada à criança pequena e que englobe o cuidar e o educar como práticas indissociáveis. O cuidar ainda é visto como práticas de assistencialismo, compreendendo o atendimento às necessidades básicas de alimentação e higiene da criança, e o educar referente às práticas de ensino e aprendizagem. Vale destacar que esta ainda é uma discussão presente no âmbito da Educação Infantil, por se tratar de uma constante necessidade de reflexão, avaliação e superação de ações que não favorecem o desenvolvimento e o aprendizado da criança.

Para fomentar essa discussão, diversas áreas do conhecimento contribuem provocando um diálogo de saberes, assim, destacamos os estudos da linguística como importantes e relevantes para profissionais de todas as áreas, principalmente para os educadores que exercem o seu fazer profissional com base no diálogo interacionista e contextualizado.

Gostaríamos de pontuar aqui a função essencial da escola, que é socializar o conhecimento e formar pessoas para viverem socialmente, valendo-se da comunicação entre si mesmos, com as demais pessoas e a natureza. O que percebemos é que a escola nem sempre favorece essa comunicação na educação da criança pequena.

Sabemos que ainda são muitos os desafios referentes à Educação Infantil, as suas políticas públicas e, por isso, a necessidade de discussão permanente. Destacamos o alerta feito por Dourado (2011), quando aponta o documento do MEC que avalia o PNE e enfatiza metas ainda desafiadoras para a educação em geral, afirmando que a trajetória do planejamento e das políticas educacionais no Brasil é marcada por políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado, tornando frágeis as decisões tomadas. No que concerne à Educação Infantil, é preciso pensar em estratégias, políticas e programas que garantam, além da qualidade ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, o acesso, a inclusão social e a permanência destas crianças nas instituições de Educação Infantil, em um cenário marcado pela privatização.

Quando ressaltamos as lutas por uma Educação Infantil de qualidade, entendemos que não há como falar em oralidade, aprendizagem e educação para crianças pequenas, sem pensar numa educação lúdica. Assim, ressaltamos a importância da ludicidade nesse processo, partindo do brincar como um direito garantido por lei e estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que, através do Princípio 7, apresenta o direito à recreação, à brincadeira e ao divertimento, “[...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.” Em 1989, tivemos a Convenção dos Direitos da Criança, que, no Artigo 31, tratou do direito ao descanso e ao lazer, a brincar e a participar de atividades de recreação. Em 1990, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçou esta ideia, destacando no Artigo 16, inciso IV, o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se.”

Nesta perspectiva, reconhecendo a impossibilidade de esgotar uma temática tão abrangente, investigamos a escola enquanto um espaço que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena através do brincar. Destacamos que a brincadeira viabiliza a aquisição da linguagem e concorre para o desenvolvimento pleno da criança.

Vale destacar que a pesquisa reafirma como postulados teóricos os estudos da linguística numa perspectiva interacionista, os estudos sobre a criança enquanto ser social ativo,

construtor de cultura, da linguagem numa perspectiva multimodal e do brincar compreendido como um direito da criança. O fenômeno linguístico é complexo e envolve conceitos que se ocupam com a forma como o ser humano se comunica, como reconhece o outro que fala e como se dá a comunicação, porém o nosso estudo destacará a oralidade como prática lúdica na Educação Infantil. Para isso, teremos que adentrar na realidade complexa e criativa da criança para compreender, através da brincadeira, como se dá a oralidade nesse espaço de interações.

Os estudos sobre a linguagem vêm sendo realizados por vários teóricos-pesquisadores da linguística, tais como: Marcuschi (2001), Bakhtin (1988), McNeill (2000), Kendon (1982) Vygotsky (2010), Faria (2009), entre outros, da pedagogia, da psicologia e de outras áreas do desenvolvimento. O desafio nesse trabalho foi realizar a pesquisa tendo como foco central a própria criança, trazendo à tona a oralidade, por meio da representação do seu mundo e das atividades que caracterizam o brincar e representam na sua cultura.

Pensar numa escola infantil que favoreça a oralidade da criança pequena exige do educador relacionar esse aspecto à ludicidade, às atividades de brincadeira, aos jogos, a uma prática pedagógica que objetive desenvolver todas as ações em função do aprender brincando, levando em consideração o princípio de que a criança tem direito a esse brincar.

Diante dessa reflexão, podemos apontar como uma problemática latente no âmbito da Educação Infantil as constantes práticas pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento da escrita em detrimento da oralidade, conforme já falamos. Sabemos que a aprendizagem da própria escrita deve ser lúdica, não há necessidade de negar a escrita, desde que o contato com as letras seja lúdico e atrativo, o que tememos é que a oralidade desapareça em função da escrita.

Ligadas a esta problemática, as inquietações já apontadas foram se configurando como questões de pesquisa cujas respostas seriam indicadoras da possibilidade do brincar incidir no desenvolvimento da linguagem oral, repercutindo na qualidade da Educação Infantil e no desenvolvimento pleno da criança.

Diante do exposto, destacamos como objetivo principal: Compreender como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem. Pretendemos ainda, por meio dos objetivos específicos: conhecer a visão do brincar através das práticas da docente no espaço da sala de aula;

descrever os gêneros orais utilizados através das brincadeiras; destacar a multimodalidade nas práticas orais lúdicas e destacar se as brincadeiras evidenciam a fala infantil.

Para atender os nossos objetivos, apresentamos a metodologia utilizada: O presente trabalho se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, de natureza etnográfica, em razão de essa abordagem metodológica permitir ao pesquisador uma vivência direta na realidade onde se insere a pesquisa e de trabalhar a temática estudada além da análise explicativa, por entender que a realidade está presente na vivência do dia a dia das pessoas.

Segundo Fino (2003), etnografia é um olhar de perto, e, seguindo essa abordagem, o problema da pesquisa é redescoberto no campo, e o pesquisador deve rever e aprimorar o problema de pesquisa e a proposta de tese definidas a priori. Dessa forma, é possível perceber as construções sociais que se dão nos espaços sociais, desde que o pesquisador “mergulhe” na realidade para compreendê-la.

A pesquisa abrangeu 19 crianças de 2 e 3 anos de idade, no período de outubro de 2016 a abril de 2017, inseridas na Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba, o critério de inclusão da amostra foi no sentido de atender à necessidade do estudo em trabalhar com crianças no início do processo de desenvolvimento da linguagem. Também participaram da pesquisa 02 professoras das turmas envolvidas, 04 alunas do curso de Pedagogia que estavam estagiando durante o período da pesquisa e a própria pesquisadora, que, em determinados momentos, inseriu-se nas cenas interativas. Esse estudo, caracterizado como pesquisa, intervenção e estudo de caso, priorizou discutir a oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil.

Durante o caminhar, subsidiamos todo o processo da pesquisa através dos teóricos, alguns já citados, que se propuseram a estudar a criança, a Educação Infantil, a ludicidade e os estudos sobre linguagem, assim como ressaltamos os estudos das políticas públicas e da legislação voltadas para a Educação Infantil que referenciam a importância do brincar como direito da criança que favorece todo o processo do seu desenvolvimento, o que inclui a oralidade.

A metodologia priorizou a parceria, o trabalho coletivo facilitado pelo exercício do diálogo e da avaliação permanente, para retroalimentar a pesquisa, corrigindo o que for necessário em busca da consecução dos objetivos. O trabalho de pesquisa foi realizando por

meio dos estudos, pesquisas, observações, filmagem das cenas de brincadeiras realizadas pelas crianças, contando com a participação das professoras da escola, das estagiárias e por vezes, da pesquisadora. Foi solicitado às professoras que respondessem a um questionário sobre a sua prática em sala de aula, para posterior compressão sobre o seu entendimento sobre a oralidade e a ludicidade.

As transcrições e análises das cenas de brincadeiras foram feitas através do software *Eudico Linguistic Annotator* – Elan, para uma melhor visualização das cenas interativas, em especial do brincar, contribuindo para o processo de aquisição da linguagem.

A análise dos dados foi realizada com base nas observações e nos registros coletados através do diário de campo, das vídeo gravações realizadas durante a vivência da pesquisadora com as crianças e do questionário respondido pelas professoras. Contudo, é importante assinalar que a pesquisadora esteve vigilante para evitar generalizações, considerando que o caminho metodológico definido tem o propósito, no final da pesquisa, de compreender, responder às nossas inquietações e confirmar a tese.

Apresentada a nossa pesquisa e com o intuito de mostrarmos os estudos desenvolvidos na nossa área de interesse, realizamos uma busca sobre as publicações realizadas entre os anos 2013 e 2018, utilizando como ferramentas de busca, o banco de dados das teses e dissertações da CAPES, o Repositório da UFPB e o portal do Scielo.

Em pesquisa na Base de Dados das Teses e Dissertações da CAPES, a busca pela palavra “oralidade” apresentou, no período de 2013 a 2017, 770 pesquisas entre teses e dissertações. Na tentativa de encontrar pesquisas relacionadas à nossa área de interesse, utilizamos o filtro da área de conhecimento “Linguística”, encontrando assim, 51 trabalhos, sendo 30 dissertações e 21 teses, onde apenas uma tese realizou pesquisa com crianças pequenas. As demais pesquisas estão relacionadas a diversas áreas da linguística, como por exemplo, 2 dissertações e 1 tese que abordam a oralidade na perspectiva dos distúrbios de linguagem, como Santos (2013), Oliveira (2016) e Souza (2016).

Foram encontradas também 4 dissertações sobre bilinguismo e uma tese, a exemplo da pesquisa de Martins (2013), sobre as influências interlinguísticas na fala e na escrita de crianças bilíngues.

Nesta busca, destacamos uma importante discussão levantada na tese de Luna (2016), ao ressaltar que, apesar da oralidade ser um importante eixo de ensino, os professores

enfrentam grande dificuldade em suas práticas pedagógicas. Questão enfatizada durante a nossa pesquisa.

Como citado acima, encontramos apenas uma tese onde a discussão sobre oralidade se deu no âmbito da Educação Infantil. Brandão (2015) pesquisou sobre gestos e falas no gênero histórias infantis, com crianças de 2 a 5 anos, e teve como objetivo descrever a aquisição observando a oralidade e a importância dos gestos na construção discursiva. A autora constatou nos dados que os gestos assumem um papel fundamental na estruturação do discurso oral. Vale destacar que esta tese foi defendida pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Ainda na Base de Dados das Teses e Dissertações da CAPES, buscamos a palavra “Ludicidade”, foram encontrados 576 resultados, ao utilizar o mesmo filtro da área de conhecimento “linguística”, encontrando apenas 3 resultados. O que nos chama atenção é que nenhum desses 3 resultados se referem a pesquisas com crianças pequenas.

Com o intuito de abranger um pouco a nossa pesquisa, optamos por pesquisar o termo “brinquedo” utilizando “linguística” como filtro na área de conhecimento, dessa forma, encontramos apenas 7 resultados, sendo 4 dissertações e 3 teses. O que nos chama a atenção, novamente, é que nenhuma pesquisa se relaciona ao nosso estudo, apenas a tese de Borges (2015) apresentou uma discussão sobre o brincar, trabalhando o processo de letramento por meio do que chamou de “brincar de ler”, utilizando poemas numa linguagem lúdica para atrair o leitor infantil. Essa pesquisa tem como atores crianças do terceiro ano do ensino fundamental.

No Google Acadêmico, realizamos a pesquisa utilizando os termos “oralidade e ludicidade”. Definimos como filtro o período de 2014 a 2018, artigos somente em português, e escrevemos entre aspas a palavra “linguística”, na tentativa de afunilar um pouco mais a nossa busca. Obtivemos, então, 1.420 achados. Ainda assim, observamos que, na sua grande maioria, assim como nas outras buscas, encontramos artigos que não estão relacionados ao nosso estudo, nem têm como foco pesquisas com crianças pequenas. Encontramos, em sua grande maioria, pesquisas no âmbito da educação, apesar de utilizarmos a palavra linguística como “filtro”, outras pesquisas com foco no ensino fundamental, outras com foco no olhar do professor. Constatamos, também, pesquisas sobre ludicidade relacionada com o ensino da matemática e da ludicidade relacionada com o ensino da escrita.

Encontramos pesquisas com as temáticas em separado, a exemplo do artigo de Ribeiro (2017), que analisou a importância da oralidade no desenvolvimento da criança pequena, destacando crianças de 4 e 5 anos. Destacamos também a dissertação de mestrado de Farias (2014), inclusive a pesquisadora é do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, e discutiu a literatura infantil como prática de letramento através da oralidade, porém a autora trabalhou com crianças do ensino fundamental.

Gostaríamos de frisar outra pesquisa desenvolvida na UFPB, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, realizada por Lima (2015), que buscou descrever o processo de desenvolvimento da oralidade dos alunos no meio escolar, através da contação de histórias, mas esta é mais uma pesquisa realizada tendo como ênfase o ensino fundamental, neste caso, alunos do nono ano.

Utilizamos como outra fonte de pesquisa o portal Scielo, a fim de dar seguimento ao levantamento dos trabalhos realizados sobre a nossa temática. A pesquisa também compreendeu o período de 2014 a 2018. Ao realizamos a pesquisa pelo termo “ludicidade”, encontramos 33 publicações, seguido da aplicação do filtro da área temática “linguística, letras e artes”, apareceram somente 2 publicações, porém nenhuma delas apresentou relação com a nossa discussão, uma das publicações discutiu sobre jogos pedagógicos, mas a pesquisa foi desenvolvida com alunos do primeiro ano do ensino médio. (ARAÚJO; RIBEIRO; SANTOS, 2012).

Dando prosseguimento a nossa pesquisa, utilizamos o termo “linguagem oral”. Encontramos inicialmente 94 publicações, após utilizarmos o filtro da área temática “linguística, letras e artes”, apareceram somente 7 publicações, das quais apenas 2 realizaram pesquisas com crianças entre 3 e 6 anos.

A pesquisa de Queroz e Stutz (2016) foi realizada com crianças de 3 e 4 anos e enfatizou que, apesar de a linguagem oral ser fundamental nas nossas vidas, pouco se fala sobre ela na Educação Infantil. As autoras discutiram a produção oral das crianças através da produção de contos de animais.

Outra pesquisa (SMITH; BORDINI; SPERB, 2009) evidenciou uma discussão sobre o oral e foi realizada com crianças de 5 e 6 anos de idade, tendo como aspectos centrais da pesquisa a comunicação, a ludicidade, a socialização e a construção da identidade. O trabalho teve como objetivo investigar os contextos e a interlocução na construção de narrativas por

crianças na rotina de uma turma de Educação Infantil. Como resultado principal, encontrou a necessidade de ampliar os espaços de escuta, a estimulação e a interlocução entre os pares para desenvolver diferentes gêneros.

Para o termo “brincadeira”, ainda utilizando o portal Scielo, encontramos 138 resultados, após utilizar o filtro da área temática “linguística, letras e artes”, restou apenas 1 resultado, apresentando a pesquisa de Almeida (2017), pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, porém a sua discussão é sobre diversidade, representação e inclusão na campanha de brinquedos, não apresentando relação com a nossa pesquisa.

Utilizando como fonte de pesquisa o Repositório da UFPB (TEDE), encontramos para o termo “oralidade na Educação Infantil”, inicialmente 534 pesquisas, entre teses e dissertações. Após inserir o filtro da área de interesse “linguística”, nos trabalhos apresentados entre 2010 e 2017, restaram 146 trabalhos.

Entre os 146 trabalhos, 56 são teses, mas vários não estão relacionados à faixa etária da nossa pesquisa, e nenhum enfatiza a discussão sobre ludicidade. Apareceu novamente a tese de Brandão (2015) sobre gestos e fala nas narrativas infantis, e a tese de Medeiros (2013), sobre os sistemas de gêneros no discurso oral da criança, realizada com crianças de 4 anos de idade. Destacamos, ainda, a tese de Melo (2015) que pesquisou crianças de 9 a 30 meses, objetivando analisar a estrutura e funcionamento das interações sociais, considerando o uso da linguagem e sua multimodalidade.

Entre as 87 dissertações, observamos que a grande maioria, quando pesquisa o espaço da escola, geralmente enfatiza a ótica do professor ou direciona a pesquisa para o ensino fundamental. Novamente não encontramos muitas pesquisas que evidenciem o estudo da oralidade na Educação Infantil, sob a ótica da ludicidade. Destacamos a pesquisa de Carvalho (2011) que discutiu a importância da inserção das práticas orais em ambientes educativos sob uma abordagem interacionista.

A tabela abaixo visa a demonstrar os resultados que encontramos durante a busca em prol de verificar o estado da arte no que diz respeito ao tema da nossa tese.

Quadro 1 - Resumo do estado da arte

Ferramenta	Modo de Busca	Período	Número de Resultados				
			Total	Aplicação do filtro “linguística”	Teses	Dissertações	Relaciona-se com a Tese
Banco de Teses e dissertações (CAPES)	Oralidade	2013 – 2017	770	51	21	30	2
	Ludicidade	2013 - 2017	576	03	2	1	-
	Brinquedo	2013 – 2017	148	7	3	4	-
Google Acadêmico	Ludicidade e oralidade	2014 - 2018	2.550	1.420			
SciELO	Ludicidade	2014 - 2018	33	2	2	-	-
	Linguagem oral	2014 - 2018	94	7	2	5	2
	Brincadeira	2014 - 2018	138	1	1	-	-
Repositório da UFPB (TEDE)	Oralidade e Ludicidade na Educação Infantil	2010 - 2017	534	146	56	87	3

Fonte: Elaborado pela autora

Diante do exposto, verificamos que a quantidade de pesquisas realizadas na área específica em que nos propusemos estudar, oralidade como prática lúdica na Educação Infantil, ainda é pequena. Como já destacamos anteriormente, falar de ludicidade, de criança pequena, de oralidade é um desafio e um compromisso. Destacamos assim, a relevância acadêmica do estudo fundamentada na possibilidade de a pesquisa se configurar como uma contribuição para uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento da oralidade da criança pequena através da ludicidade no espaço da escola infantil.

Ressaltamos que esta pesquisa não oferece riscos para a saúde dos participantes envolvidos, atendendo aos critérios éticos que são estabelecidos pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Esperamos, com esse estudo, favorecer uma ampla reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem oral através da ludicidade, entendendo o brincar como um direito inegável, assim como da produção de práticas educativas que envolvam a ludicidade, em prol da melhoria na qualidade da Educação Infantil. O estudo ainda terá como desfecho secundário,

gerar satisfação nas crianças através da inserção mais frequente da brincadeira na dinâmica em ambientes educativos.

A tese está estruturada em 3 capítulos. O capítulo I trata da fundamentação teórica e contém 6 subtópicos que nos ajudaram a organizar a discussão e construir uma linha de raciocínio para dar suporte às nossas afirmações. Iniciamos com uma breve discussão sobre a história da criança, abordando o tema a partir dos autores clássicos que se propuseram a desvelar essa história tão pouco contada e tão significativa para a nossa compreensão sobre o olhar que os profissionais têm sobre a criança, e consequentemente, como pensam a educação para elas.

Em seguida, optamos por trazer uma discussão sobre o conceito de ludicidade, levando a compreensão de que os conceitos de brincadeira, de jogo e de brinquedo estão intimamente relacionados ao que chamamos de atividades lúdicas. Discutimos sobre como a ludicidade, a brincadeira, o jogo, o brinquedo foram surgindo ao longo da história, mostrando novamente a interseção desses termos, já que não encontramos de forma linear a discussão em separado.

Evidenciamos a brincadeira vista como um direito da criança, mostrando como a discussão aparece nos documentos que norteiam as práticas didático-pedagógicas na Educação Infantil, assim como as reflexões em torno da importância da ludicidade na oralidade da criança na escola. Demonstramos como a ludicidade aparece nas práticas pedagógicas que ajudam na oralidade das crianças em fase de aquisição de linguagem, sempre nos pautando no nosso entendimento de oralidade, vista como uma prática social interativa. Por fim, trazemos uma breve discussão sobre multimodalidade, já que assumimos a assertiva de que fala e gesto são indissociáveis. Destacamos, porém, que não é nosso objetivo nessa pesquisa fazer a análise dos gestos, apenas afirmar a linguagem como multimodal.

No capítulo II, apresentamos o percurso metodológico através da exposição da natureza da pesquisa, da caracterização do espaço da escola infantil, locus da nossa ação investigativa, os participantes e os primeiros passos dados em busca do alcance dos objetivos propostos. Apresentamos como foram realizados a coleta e o tratamento dos dados, assim como o registro das atividades lúdicas realizadas pela professora, pelas estagiárias e, em um dado momento, até mesmo pela pesquisadora.

No capítulo III, apresentamos a análise dos dados, fizemos a discussão do que foi encontrado nas videogravações das cenas envolvendo as atividades lúdicas e nos

questionários que foram respondidos pelas professoras, em seguida, analisamos afirmando a nossa tese, através dos autores já citados no nosso referencial teórico.

Nas considerações finais, evidenciamos as questões de maior relevância que surgiram ao longo do percurso desta pesquisa, pontuando a importância do estudo que realizamos como pesquisadora, na sua busca constante por uma Educação Infantil de maior qualidade e, por fim, reapresentamos a tese:

O lúdico é um elemento chave do desenvolvimento da oralidade infantil, em razão da possibilidade da linguagem nas diversas atividades lúdicas que cercam a criança nessa etapa.

2 CRIANÇA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*As crianças não formam uma comunidade isolada;
Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais;
nascem no interior de uma etnia, de um grupo social.
Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais,
as experiências interferem em suas ações e
nos significados que atribuem às pessoas,
às coisas e às relações.
(Kramer)*

2.1 A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES VISÕES NO PROCESSO HISTÓRICO

Os estudos sobre a criança, o brincar, a linguagem são vastos, aqui abordaremos essa temática, inserindo uma concepção de criança, compreendendo ideias sobre o brincar, relacionando estudos sobre a oralidade, vista como um processo multimodal, e pautados numa visão sócio-histórico-cultural, que coloca a criança no seu lugar de sujeito.

Quando pesquisamos sobre crianças, é necessário refletirmos sobre a nossa concepção, o olhar que estamos lançando sobre essa temática e os caminhos que percorreremos para contextualizarmos a discussão. Nesse sentido, ainda que tenhamos como foco a oralidade, queremos problematizar a criança da Educação Infantil nas suas vivências no espaço da escola.

Para tal, devemos compreender o contexto mais amplo em que se insere a criança e o desenvolvimento da linguagem, entendendo a escola como um espaço de expressão de realidades diversas, e palco do reflexo de uma história da criança tão pouco contada, e uma Educação Infantil que busca ainda identidade e entendimento das suas práticas e expressões curriculares.

Entender a criança como sujeito social ativo, já demonstrando ser esta a nossa concepção, leva-nos ao desprendimento da ideia incutida historicamente, e que ainda é tão fortemente divulgada, de que a criança é um ser frágil, passivo, sem vez e sem voz, e, por isso, torna-se fácil manipulá-la e torná-la alvo de práticas educativas reprodutivistas. Entendemos a criança como um sujeito que se expressa através da linguagem, que brinca, que cria, recria, que constrói o seu pensamento por meio das relações estabelecidas com esse mundo em que está inserida, e, neste mundo, a ludicidade tem papel de destaque.

Esta concepção nem sempre esteve em pauta. Autores como Sarmiento (2007), Ariès (2006), Kuhlmann Jr. (1998), entre outros, trouxeram, para o centro do debate, importantes contribuições acerca da história da criança, apontando marcas que discutiremos a seguir, as quais perduram até os dias atuais, representadas nas concepções que interferem na prática dos professores no que diz respeito ao universo infantil, à ludicidade, e ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças na escola.

Ao salientarmos os estudos de Sarmiento (2007), observamos algumas das marcas citadas acima, entre as quais, sob o olhar da Sociologia da Infância, poderíamos citar o processo de ocultação historicamente sofrido pela infância, que ainda hoje interfere no olhar lançado sobre a criança e sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essas imagens socialmente construídas, em que a criança não tinha vez e nem voz, contribuíram para as concepções de infância formadas pela sociedade e, conseqüentemente, pelos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Podemos afirmar que, marcada historicamente pelo descaso, a infância foi negada durante muito tempo, como mostram os registros de Ariès (2006) no clássico estudo sobre a história social da criança e da família, que, mesmo trazendo um contexto europeu, tornou-se uma referência de grande relevância para os estudiosos da infância, por alertar sobre a ausência do que chamou de “sentimento de infância” até o final do século XVII.

O autor enfatiza que, até o fim do século XIII, as crianças eram retratadas nos livros sem nenhuma identificação particular do universo infantil, apenas desenhadas como um homem de tamanho pequeno, o que deu origem ao termo “adulto em miniatura”. Essa característica tão presente na época reforça a ideia de que não se falava da criança a partir das suas necessidades ou características específicas, mas, ao contrário disso, assim que a criança atingia uma certa independência da mãe ou da sua ama, automaticamente já estava apta a frequentar o mundo dos adultos, e sendo vista como um deles apenas em tamanho menor.

Por volta do século XIV, Ariès (2006) mostra que a criança passou a ser retratada por meio da arte e da religião com uma discreta diferenciação do adulto, o que se pode notar através da vestimenta com algumas características que seriam peculiares ao universo infantil. Já os séculos XVI e XVII foram marcados pelo surgimento de um novo sentimento de infância, denominado pelo autor de “sentimento de paparicação”, em que a criança era definida pela sua ingenuidade, graça e gentileza que caracterizavam o seu jeito de agir, falar e a maneira com que se expressavam, passando a ser vista como “uma gracinha”. Este

sentimento de paparicação influenciou fortemente a forma de compreender a criança, assim como a necessidade de perceber algumas das suas peculiaridades com relação aos aspectos psicológicos, da saúde, educação e higiene, ganhando maior ênfase na discussão dos pensadores do século XVII e inspirando a educação até o século XX.

O contexto Europeu apresentado por Ariès (2006) é de fundamental importância para o entendimento da história da criança e da família, porém vale a pena destacar as contribuições de Del Priori (2007), que relatou a história da criança pequena no Brasil, reforçando a ideia de que a falta de interesse pela infância é também uma marca na nossa história. A autora trouxe a importância de resgatar documentos do passado que denunciam histórias de humilhações, abusos, violências, mas também de sentimentos de ternura vivenciados pelas famílias. Nessa perspectiva, Ramos (2007) relatou a vida difícil das crianças em alto mar, nas embarcações portuguesas do século XVI, onde assumiam a condição de grumetes ou pagens e eram submetidas a abusos sexuais e violentadas pelos marujos, assim como, muitas vezes, eram abandonadas pelos seus pais nos naufrágios, acidentes comuns na época. Os grumetes faziam os trabalhos mais pesados, eram crianças escravizadas e sofriam com as atividades que eram obrigadas a fazer nas embarcações; já os pagens faziam os trabalhos mais leves e geralmente serviam aos oficiais das naus. Como afirma o autor:

A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XVI e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos, isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas (RAMOS, 2007, p.20).

O século XVIII foi marcado pelo início de um novo olhar sobre a criança, a partir das ideias do filósofo Jean Jacques Rousseau, considerado o pai da pedagogia moderna, que, ao escrever a obra “Emílio ou Da Educação”, defendeu ideias revolucionárias, indo de encontro ao pensamento vigente da época. Para Rousseau (2000), a educação começa desde o nascimento e deve ser pensada a partir das peculiaridades da criança, respeitando cada fase do desenvolvimento e afastando a ideia da criança como um adulto em miniatura.

É fato que as ideias de Rousseau influenciaram fortemente os séculos seguintes, marcando uma fase de maior importância aos aspectos ligados à infância, e sendo, portanto, considerada um marco da concepção de criança como entendemos hoje. Como destaca

Sarmento (2007), o processo de ocultação sofrido pela infância gerou uma invisibilidade histórica, levando-nos a pontuar o interesse pela discussão como algo relativamente recente. O autor fala sobre as imagens sociais da infância, que, em diferentes momentos históricos, apresentam-se de formas distintas, porém sempre representadas a partir de traços de negatividade, expressão de uma cultura adultocêntrica, que projetou historicamente uma ideologia sobre a infância baseada nas concepções dos adultos.

Os traços de negatividade destacados por Sarmento (2007, p. 33), a que se refere como “a idade do não”, refletem essa realidade que ainda repercute nos tempos atuais, nas concepções de infância e na maneira de olhar e entender a criança. O autor alerta para algo bastante significativo, levando-nos a compreender como culturalmente a infância e a fala da criança foi tão negada, “a infância como a *idade do não* está escrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala”. Esta designação simboliza a infância como a idade da ausência da linguagem, da não importância ao que se refere à infância, a sua fala, a suas expressões e características. Como vemos nas palavras de Lajolo (2001, p. 229):

[...] Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer “eu”, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.

Seguindo o pensamento de Sarmento (2007), observamos que, até meados do milênio passado, a infância era vista como a “idade da não razão”, reforçada pelo pensamento do filósofo inglês Thomas Hobbes (2000) que definiu as crianças no século XVII, afirmando não terem nenhuma razão, até que fossem capazes de usar a linguagem. Já no século XVIII, outra realidade marcou a história da infância, com a Revolução Industrial, passaram a fazer parte da produção, levando crianças a trabalharem diariamente em oficinas e fábricas, porém foi no período entre guerras, com a queda da bolsa de Nova York, que as crianças viveram mais um período de invisibilidade histórica, definido como a “idade do não trabalho”, marcado pela retirada das crianças dos processos de produção. Esta foi uma época marcada também pelos movimentos sociais e ONG’s, que ativamente lutaram pela visibilidade da infância, pelo fim do trabalho infantil e pelos direitos das crianças.

Por fim, Sarmento (2007) destaca a “idade da não infância”, caracterizada principalmente pela adultização precoce, em que a criança é vista apenas como um adulto em

miniatura, o que retira de pauta a necessidade de um olhar específico para o que é relativo à infância, colocando a criança num lugar de passividade. Essas imagens negativas da infância, apresentadas pelo autor, leva-nos a compreender de maneira contextual a força cultural que está enraizada nos olhares sobre a criança que se apresentam na contemporaneidade.

Sendo assim, a partir das transformações históricas e culturais e sob um novo olhar socialmente construído e desafiador, Sarmiento (2007) revela uma infância percebida a partir de características próprias, das suas múltiplas linguagens, negando, dessa forma, a imagem de negatividade da infância como a “idade da não fala”. A “idade da não razão” também é negada a partir do momento em que se percebe a criança como um sujeito que constrói a sua cultura, que é criativa, que apresenta, de diversas formas e através de linguagens variadas, a sua expressão sobre o mundo, reconstruindo e interagindo com as pessoas e com o meio em que está. É também repensada a imagem da infância como a “idade do não trabalho”, já que a criança é ativa, e podemos levar em consideração em uma outra perspectiva as diversas atividades que fazem no dia a dia na escola, em casa ou nos espaços de interação. Diante dessas reflexões, entendemos a infância como uma categoria social, compreendendo a criança como um sujeito ativo, atuante histórica e culturalmente.

Seguindo essa perspectiva, a criança é autora e produtora de culturas infantis e, sendo historicamente vista como uma categoria marginalizada, a sociologia da infância e a psicologia social buscam, através do diálogo de saberes, dar visibilidade ao que é relativo às crianças e à infância. (DIAS; MACÊDO, 2015, p. 104)

Sobre culturas infantis, faz-se necessário compreender o conceito de Sarmiento (2007), quando afirma que a infância é uma categoria social formada por sujeitos ativos que interpretam o mundo, produzem cultura e estas culturas os diferenciam. O autor afirma:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e interagem, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2000, p. 152).

É nessa linha de pensamento que apresentamos o estudo antropológico de Cohn (2005), que fundamenta, de maneira clara e substancial, o olhar que lançamos sobre a criança, já apresentado anteriormente, levando em consideração que não há como entender um fenômeno, sem perceber o contexto simbólico e cultural em que é produzido. A autora ressalta o papel dos indivíduos na sociedade como recriadores ativos, ao passo que vivem,

recriam e transformam, contribuindo também para a construção de um olhar diferenciado sobre a criança. Nesta perspectiva, a criança é vista da seguinte maneira:

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre ela (COHN, 2005, p. 21).

A autora nos leva a refletir sobre o papel fundamental da criança na construção ativa da sua própria condição, a relevância na construção da cultura, passando a ser questionável a condição de passividade que marca a sua história. À medida que vivem, constroem relações e interagem com o meio, dão sentido ao mundo e as suas experiências, produzindo cultura a sua maneira, a partir das suas linguagens, do seu olhar e das suas vivências, diferentes das do adulto. Passamos a compreender, então, que a grande diferença entre a criança e o adulto não é quantitativa, é qualitativa, de modo que a criança não sabe menos, ela sabe de outra forma, sendo esta afirmativa de grande valia para a compreensão do nosso estudo.

Por compreendermos a criança como um sujeito ativo do seu desenvolvimento, a colocamos em um lugar de protagonista, onde não é vista apenas como reflexo de uma cultura, mas, sobretudo, como produtora de cultura, sendo capaz de dar sentidos e significados diversos ao mundo, aos objetos e às pessoas com quem interage. Cohn (2005) afirma que a criança se insere no meio em que está, atua sobre ele, reproduz, cria e recria situações, atribuindo sentido e novos significados.

Nesse sentido, para melhor compreendermos o olhar da Antropologia, torna-se apropriado pensarmos em culturas infantis e não em uma cultura infantil, que seria uma forma de universalizar a discussão, ao invés de pensar em todos os aspectos socioculturais que envolvem o fenômeno.

Falar de culturas infantis, portanto, é mais adequado; mas devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam (COHN, 2005, p. 36).

Por esta razão, torna-se tão necessário aguçarmos o nosso olhar diante dos contextos que estão por trás das falas das crianças, da maneira como brincam, como se relacionam, como interpretam, recriam e até reproduzem algumas ações comunicáveis nos processos de interação. Para Kuhlmann Jr (2007), a criança se desenvolve a partir das relações que constrói

com o meio em que está, com as outras crianças e com os adultos com quem convive, dessa forma, cria e recria, numa relação ativa e participante, o mundo a sua volta.

Assim, após compreendermos um pouco sobre a história da criança e de como essa história interfere nas concepções de criança e infância construídas até os tempos atuais, lançaremos o nosso olhar para a oralidade como prática lúdica na escola infantil e, para tal, veremos a seguir o entendimento de alguns autores sobre a questão.

2.2 LUDICIDADE: A BRINCADEIRA, O JOGO, O BRINQUEDO

Para facilitar a nossa compreensão, discutiremos os termos ludicidade, brincadeira, jogo e brinquedo, a partir de autores que referenciamos na nossa pesquisa, já que é bastante comum encontrarmos nos documentos do MEC, em artigos, dissertações e teses, o uso de um termo ou de outro, como sinônimos ou apresentando significados diferentes. Vale ressaltar que nos pautaremos nos significados que são pertinentes ao nosso estudo.

Leal e Teixeira (2013) lembram que o conceito de ludicidade é polissêmico, assim, o termo ludicidade e atividades lúdicas podem ser compreendidas, por exemplo, como expressões de um mesmo conceito. Os autores afirmam que o fenômeno pode ser compreendido partindo da perspectiva da realidade interna do indivíduo e como uma ação produzida pela cultura, realizada individualmente ou em grupos.

Na busca por definições, é comum encontrarmos as palavras “ludicidade”, “brincadeira”, “brincar”, “brinquedo”, “jogo”, interligadas na mesma discussão, entendemos este fato, quando afirmamos que são termos intimamente ligados historicamente.

Ao falarmos de ludicidade no contexto infantil, estamos nos referindo ao que é lúdico, feito por meio de brincadeiras, jogos, com brinquedos e atividades criativas. Pautamo-nos inicialmente no conceito de ludicidade trabalhado por Luckesi (2002), que apresenta o termo como um estado de consciência, um estado de ânimo que surge das atividades que são vivenciadas com plenitude, leveza e prazer. Assim, podemos compreender que socialmente, culturalmente, aquilo que é lúdico para uma criança pode não ser necessariamente para outra. Para o autor, “[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo” (LUCKESI, 2000, p. 21).

Para Luckesi (2000), a ideia de ludicidade está diretamente relacionada à experiência interna dos indivíduos, assim, “o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia do prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo.” Dessa maneira, na perspectiva deste autor, as práticas lúdicas desenvolvidas no espaço escolar infantil funcionariam como um importante recurso de formação e de autodesenvolvimento (LEAL; TEIXEIRA, 2013, p. 50).

Seguindo essa linha de pensamento de Luckesi (2000), Bacelar (2009) afirma que, numa situação lúdica, a pessoa está inteira, experienciando sentimentos, pensamentos e ações de forma plena. Para a autora, numa atividade lúdica, o sujeito pode vivenciar a experiência em nível emocional, corporal, mental e social, por esta razão, a ludicidade torna-se tão importante para o trabalho com crianças, porém reforça que, nessa perspectiva, a brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra. Assim, diferencia atividade lúdica de vivência lúdica, onde a atividade lúdica seria a atividade em si (os jogos, as brincadeiras, contação de histórias, desenho, dança, canto), e a vivência lúdica seria “a vivência plena, de inteireza e de integração do sentir, pensar e agir” (p. 26) dessa atividade proposta. Ao pensarmos no contexto escolar, as atividades serão mais prazerosas se as emoções, os desejos, os sentimentos e as necessidades das crianças forem respeitadas no momento em que o educador propuser algo.

Já Brougère (1998) apresenta uma visão sócio-antropológica do jogo, sob essa ótica, na brincadeira, abre-se espaço para criação cultural, onde o espaço do jogo passa a ser um lugar de enriquecimento de uma cultura lúdica, que seria alimentada por um acúmulo de experiências vivenciadas desde bebê, com o mundo que o cerca, por meio das interações sociais.

Diante do exposto, quando usamos o termo ludicidade nesta pesquisa, estamos nos referindo ao universo de atividades lúdicas que estão presentes na escola, respeitando o direito da criança a uma vivência lúdica, a uma experiência de uma educação pensada para ela, que respeite as suas necessidades, inclusive o seu desejo de não participar, em algum momento e por algum motivo, do que for proposto pelo educador como algo lúdico.

Pensar a ludicidade na escola infantil é pensar sobretudo uma educação que envolva brincadeiras, jogos ou atividades livres com brinquedos, fantoches e contação de histórias, esta é uma perspectiva que está alinhada com as propostas do PNAIC, que defende “as atividades lúdicas como uma possibilidade de as crianças reelaborarem criativamente

sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões” (BRASIL, 2012, p. 06).

Buscar essas definições é uma tarefa bastante complexa, pois esses conceitos mudam de acordo com o contexto social, sendo assim, torna-se essencial lançarmos um olhar histórico sobre a questão, a fim de compreendermos a profundidade da discussão e chegarmos um pouco mais perto do entendimento acerca da ludicidade, nas suas diversas expressões, e da brincadeira vista historicamente como algo sem valor ou apenas como um passatempo. Esse percurso vai nos ajudar na apropriação da importância da inserção da ludicidade nas atividades em sala de aula e o modo como essas atividades lúdicas favorecem a oralidade da criança.

Neste sentido, trazemos o entendimento de Huizinga (2007, p. 33) que situa o lúdico como um elemento da cultura humana, assim, em sua obra, define jogo, termo mais usual nas suas pesquisas, como também um elemento dessa cultura, como uma “atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria [...]”. Huizinga (2007, p. 16) afirma ainda que o jogo pode ser visto como “uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”.

Corroborando com a nossa linha de pensamento de que essas significações sugerem a representação cultural e a participação ativa do sujeito, trazemos novamente as ideias de Brougère (1998), quando afirma que os atores sociais precisam compreender uma atividade como jogo, para, assim, denominá-las como tal. Sendo assim, quando pensamos em ludicidade faz-se necessário compreender que o termo está sempre ligado ao contexto, à cultura e aos sentimentos envolvidos pelos sujeitos que fazem parte de determinado grupo social. Como já foi dito anteriormente, para o autor, o brincar é um espaço de criação cultural.

No entendimento de Gomes-da-Silva (2015), no momento do jogo, da brincadeira, da ação, o mais importante não são as regras ou a orientação externa de como realizar tal tarefa, mas a ação dos participantes nas situações vividas naquele momento, o que surge de forma não prevista. Assim, compreendemos que, quando a criança está diante de uma atividade lúdica, o importante não é que ela siga um padrão esperado pelo educador, mas como ela

vivencia aquela atividade, as palavras que surgem daquela ação, as relações que fazem a partir do seu contexto e o significado que dá aos objetos.

O autor discute a relação da brincadeira e do jogo com a cultura que é transmitida desde a infância. Para ele, é a partir da vivência lúdica do brincar que os sujeitos transmitem hábitos sociais construídos historicamente e culturalmente, como, por exemplo, a maneira de sentar, de se vestir, comer, dormir, organizar a casa, a maneira de agir diante das pessoas e das situações, entre outros. Seguindo a referência de Benjamin (1984, p.75), que diz: “[...] todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. A esse respeito, podemos compreender que:

Na atividade lúdica, a criança transpõe o tempo e o espaço. Aqueles objetos, ou papéis, que lhe são negados por sua imaturidade física e mental deixam de sê-lo nas brincadeiras. Além disto, à medida que vão reconhecendo e vivenciando objetos, modos de ser e de estar no mundo, por meio das brincadeiras, vão se inserindo, reproduzindo e produzindo cultura (MACÊDO, 2014, p. 186).

Desse modo, é necessário destacar alguns dados históricos importantes acerca de registros sobre a brincadeira, o brinquedo e o jogo, mesmo os autores ressaltando não ser esta uma tarefa fácil. Tentaremos fazê-la por reconhecermos a influência que esses dados têm na maneira como a ludicidade é percebida até os tempos atuais e como ainda interferem na prática pedagógica dos educadores.

Podemos perceber como a história do que é lúdico está ligada à história da criança e da Educação Infantil, colocando-se lado a lado de registros de lutas, conquistas, avanços e recuos. Desse modo, os estudos de Kishimoto (1995) destacam a importância de olhar para essa discussão de forma ampla e contextualizada, já que podemos afirmar que os conceitos sobre brincadeira, jogo, brinquedo e brincar estão intimamente relacionados e se apresentam de formas diferenciadas de acordo com o contexto e com a cultura. Para a autora, essas definições são difíceis, pois o que é definido como brinquedo em uma cultura, pode ter outra definição em outro contexto, como por exemplo, uma boneca pode servir para uma criança brincar de “mamãe e filhinha”, porém, de acordo com o estudo etnográfico, em algumas tribos indígenas, a boneca é símbolo de divindade e faz parte de rituais de adoração. Em outra situação exemplificada pela autora, ao observarmos uma criança indígena atirando com arco e flecha, podemos classificar como uma brincadeira, porém, para a tribo, aquela é uma forma de preparar a criança para a caça, ação tão necessária para a sobrevivência.

Kishimoto (1995), em suas pesquisas, afirma ainda, a inexistência de estudos acerca da história da ludicidade, do brinquedo, do jogo, da brincadeira, de forma isolada, e destaca que a inexistência de estudos históricos acerca da evolução do brinquedo no Brasil nos leva a adotar a história do brinquedo na sociedade francesa, mostrando que foi na antiga Roma e na Grécia que vimos as primeiras reflexões em torno da importância do brinquedo. A análise da autora permeia o entendimento do brinquedo, da brincadeira e dos jogos como intrinsecamente ligados à discussão sobre ludicidade.

A autora enfatiza que Platão, em *Les Lois* (1948), comenta a importância de se aprender brincando, para o filósofo, essa ludicidade deveria começar, antes mesmo de a criança nascer, a partir da prática de ações, realizadas pela mãe, como falar perto da barriga, cantar, dançar, favorecendo o desenvolvimento de todos os sentidos da criança. Já Aristóteles, na sua filosofia, considerava o homem como um ser social, sugere o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparar as crianças para a vida futura. Horácio e Quintiliano assinalam em seus escritos a presença de pequenas guloseimas em forma de letras que eram destinadas ao aprendizado das letras. No século XVII, a autora destaca Comenius ao afirmar a relevância das imagens para a educação das crianças através da obra, *“Orbis Sensualium Pictus”*, que, segundo Kishimoto (1995), esta foi uma tentativa de usar uma linguagem infantil para instruir as crianças sobre as coisas do mundo e da vida.

No século XVIII, a autora já citada afirma que houve uma popularização dos jogos e brinquedos educativos que antes eram utilizados apenas pelos nobres e príncipes, sendo utilizados, nesse momento histórico, como instrumento de doutrinação popular e crítica, favorecendo a difusão de ideias.

Ainda no século XVIII, podemos citar o surgimento da concepção de infância, postulada por Rousseau. Para Rousseau (2000), a criança não é um pequeno homem, a educação começa desde o nascimento, e, nesses termos, a criança deve ser educada a partir das suas peculiaridades, e a infância deve ser vista a partir das suas especificidades. Abre-se, assim, um novo momento histórico, marcando o século XX pelas discussões em torno da criança e da infância e, conseqüentemente, sobre os aspectos que envolvem a educação.

Podemos afirmar que esse movimento contribuiu com o surgimento de pesquisas e teorias que enfatizam a importância da ludicidade com o uso do brinquedo, do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança, para a construção das representações infantis e

como ferramenta para atividades curriculares voltadas para as especificidades da criança pequena na escola infantil.

No início do século XIX, com o término da Revolução Francesa, surgiram inovações pedagógicas, tornando de extrema importância o pensamento e os princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, educadores que marcaram a época. Como afirma Kishimoto (1995, p. 42):

Rousseau, por exemplo, já aponta duas facetas no brinquedo: o objeto e a ação de brincar. [...] É a ação do sujeito, a relação estabelecida pela inteligência, que julga relevante ao desenvolvimento infantil. Pestalozzi segue o mestre e procura estudar a ação mental da criança materiais como bola, pesquisando as intuições necessárias ao estabelecimento de relações. Mas é com Froebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação pré-escolar. [...] elabora uma proposta curricular para a pré-escola que contém, em seu bojo, a relevância do brinquedo.

É relevante enfatizar que esse foi um importante momento histórico, já que, a partir das ideias trazidas por esses educadores, as escolas se esforçaram para colocar em prática o que se tornara o pensamento vigente da época.

O século XIX é marcado também pelas contribuições de Maria Montessori, ao discutir o uso do lúdico, do jogo, do brinquedo. Maria Montessori trabalhava com materiais lúdicos, ambiente preparado e pensado para a criança, dava importância e valorizava uma educação por meio dos sentidos e da experiência adquirida através das ações próprias da vida diária. Segundo Montessori (1937, p. 176):

A profunda diferença que existe entre nosso método e as chamadas ‘lições de coisas’ dos métodos antigos reside em que os ‘objetos’ não são uma ajuda para a mestra que há de explicar suas lições, ou seja, não são ‘meios didáticos’. São, em contrapartida, uma ajuda para a criança que os escolhe, que se apropria deles, os utiliza e se exercita segundo suas próprias tendências e necessidades e conforme os impulsos que o objeto desperta.

Ressaltamos a importância da manipulação dos objetos, da relação que a criança constrói a partir das interações, das experiências vivenciadas através da cultura e da relação com o meio e com as pessoas que convive. É preciso permitir o espaço para a criança, por meio das interações, vivenciar e significar a sua experiência, proporcionando situações em que exista o incentivo à oralidade.

Quem também enfatiza essa ideia é Benjamin (1987, p. 250), ao afirmar que as ações vinculadas à experiência estão cada vez mais em baixa, estamos pobres de experiências comunicáveis. O autor afirma “O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com as suas brincadeiras”.

Apropriando-nos da ideia de Benjamin sobre experiências comunicáveis, fazemos uma reflexão sobre o quanto as escolas perdem a oportunidade de proporcionar experiências de diversas naturezas para as crianças, relacionadas ao esporte, à arte, à música, à dança, entre tantas outras. Essas experiências devem se transformar em situações comunicáveis onde a professora faz uso das construções da criança e, por meio da interação, cria espaços que proporcionam o desenvolvimento da linguagem oral. Desta forma, o brincar se apresenta como instrumento relevante nas atividades pedagógicas, de forma que leva a criança a desenvolver a linguagem oral, podendo usar a sua criatividade, o seu pensamento e a sua percepção acerca do mundo e das situações que vivencia.

Sobre isso, Friedmann (2005) afirma que o brincar pode ser considerado como uma linguagem que as crianças utilizam para se comunicarem entre si e com os adultos. Com esta linguagem, as crianças representam de forma inconsciente o real e faz-se necessário, portanto, ouvir, decifrar e compreender essa linguagem.

No ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento veem-se desafiadas (FRIEDMANN, 2005, p. 88).

Quando ainda é muito pequena, a criança usa o brinquedo para significar o mundo, dessa forma, o brinquedo torna-se a linguagem da criança antes mesmo da sua interação através da linguagem oral. Segundo Silveira e Afonso (2009, p. 80), “Quando as crianças são bem pequenas, os objetos tendem a ditar o que elas têm que fazer. [...] A criança vê uma cadeira e senta, um microfone e começa a cantar ou a falar”. Brougère (2004, p. 266) chama esse fato de força motivadora dos objetos. Sendo assim, o brinquedo carrega inscrito em sua forma, design, cor, determinada carga cultural de maneiras de brincar. Para o autor, o uso do brinquedo é complexo, trata-se de uma produção de sentidos que parte de uma cultura e de ações preexistentes, porém não há como negar à criança a sua condição de sujeito ativo, construído histórica e culturalmente, e, por isso, afirmamos a resignificação dada ao brinquedo no momento da brincadeira.

Como afirma Kramer (2007), “[...] as crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis.” Dessa forma, sentem-se livres para através da imaginação, da criatividade e pautados pela vivência cultural, inventarem brincadeiras e usarem o brinquedo a partir da sua experiência.

Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. [...] Mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças a sua imaginação se transformam em brinquedos (BENJAMIN, 1987, p. 250).

Assim, vemos a criança a partir da sua natureza histórica e social, pertencente a um contexto, e as suas brincadeiras apresentam características desse grupo de que faz parte, favorecendo a construção da sua linguagem, como afirma Sarmento (2007), ao discutir a infância enquanto categoria social em que coloca a criança na condição de sujeito que está em constante ação com o mundo, sempre mediada pela cultura.

O contexto em que está inserida interfere na sua ação e na interação através da sua linguagem, assim como, a sua ação também é transformadora desse contexto. Consequentemente, a escola precisa ser pensada levando em consideração essa realidade, de modo que a criança sinta que faz parte dela, de modo que encontre espaços lúdicos, de interação, que favoreçam a aquisição da linguagem e o reconhecimento da criança como participante ativo do processo de aprendizado.

Pensar a escola como esse espaço ainda é um desafio, se pensarmos no que alerta Borba (2007), ao afirmar que, na nossa sociedade, a brincadeira está geralmente relacionada à criança e referida a uma prática de pouco valor quando associada à educação formal. Dessa forma, quando se fala em brincadeira, automaticamente se entende como algo contrário ao que é sério, como tempo perdido ou passatempo. No entanto, quando brinca, a criança incorpora a experiência social e cultural a partir das relações que estabelece com as outras pessoas, experimenta a língua numa constante ação sobre a própria experiência recriada, reafirmando, assim, a ideia da criança como um sujeito ativo e produtor de cultura.

Ainda que saibamos os desafios que temos pela frente, devemos enfatizar que muito se tem discutido sobre o brincar, porém o que impulsiona o fortalecimento dessa discussão é a necessidade de que esse brincar seja, de fato, entendido como um direito da criança e que seja

compreendida a sua fundamental importância no desenvolvimento da linguagem oral, entendida como processo multimodal no espaço da escola.

Dito isto, podemos compreender que não é à toa que a discussão sobre o lúdico sempre acompanhou a história, reforçando a sua relevância no desenvolvimento pleno da criança, o que inclui a sua linguagem, porém, mesmo assim, ainda é tão desafiador discutir essa temática, por ser marcada como algo de menor importância. Como afirma Borba (2007), a brincadeira é avaliada por muitos como perda de tempo, como o contrário de coisa séria, como o oposto ao trabalho, e, por isso, não estando vinculada ao que é produtivo, qualifica-se como uma atividade de menor importância.

Para dar continuidade a nossa compreensão sobre essa temática, apresentaremos a seguir os documentos que norteiam a discussão que envolve a ludicidade e a linguagem no âmbito das políticas pensadas para a Educação Infantil no Brasil.

2.3 LUDICIDADE E LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falarmos sobre a legislação, deter-nos-emos ao recorte que infere sobre os documentos que tratam do aspecto pedagógico, sobretudo no que diz respeito à oralidade e ao lúdico, contemplando o brincar da criança pequena, por ser este o nosso interesse investigativo. Assim como, enfatizaremos ao longo da discussão da tese, importantes teóricos que estão inseridos na luta por uma Educação Infantil de qualidade e que respeite a criança como um sujeito ativo.

Já em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, no artigo 7º, ao lado do direito à educação, enfatizou o direito ao brincar: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito”. Consideramos a positividade da premissa do direito da criança como avanço no direito universal da criança para brincar e divertir-se. Ratificamos a premissa, ao tempo em que fazemos a crítica que se refere ao não exercício pleno desse direito para todas as crianças, quando analisamos a realidade socioeconômica restritiva da criança a depender da classe social a que pertence. Dados sobre a criança brasileira, divulgados pelo IBGE (2016), mostram que “em 2016, 1,8 milhões de crianças de 5 a 17 anos trabalhavam no Brasil. Mais da metade delas (54,4% ou

998 mil), pelo menos, estavam em situação de trabalho infantil.” Essa realidade contrasta com a base legal da educação brasileira que reconhece e determina a Educação Infantil como direito.

É importante deixar claro que o final da década de 80 foi caracterizada como um período de grandes discussões e embates no que diz respeito a Educação Infantil, sendo marcada por estudos teóricos, pesquisas e, sobretudo, pela militância em defesa do direito da criança a uma educação de qualidade e, com isso, pelo surgimento de políticas públicas objetivando a democratização do acesso a instituições de Educação Infantil (AMORIM, 2011, p. 73).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), foi reconhecida a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, proporcionando importantes mudanças na maneira de pensar a criança pequena, e de como atendê-la da melhor forma. O artigo 29 da referida Lei estabelecia em 1996 a sua finalidade: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” O que percebemos é que, mesmo após décadas da aprovação da lei, ainda vivemos uma constante luta em prol de uma Educação Infantil que, de fato, atenda às necessidades da criança envolvendo os aspectos citados.

Diante disso, quando almejamos uma escola que atenda às necessidades da criança deparamo-nos com diversos desafios que variam de acordo com o contexto, mas que também se assemelham, quando vemos as dificuldades relacionadas, a saber: a formação dos professores que, no momento atual, passa por desafios quanto à qualidade dos cursos de formação de professores e quanto à concepção da formação e qualificação profissionais; ao olhar que lançam histórica e culturalmente para a criança, assim como o descaso com a educação de crianças pequenas. Essa realidade adversa à criança pequena é estudada e denunciada por educadores, a exemplo de Kramer (2007), Amorin (2016), entre outros, com os quais concordamos.

Os estudos de Amorin (2016) assinalam que, de acordo com pesquisas desenvolvidas pelo MEC (2013), ficou comprovado que muitos profissionais que atuam na Educação Infantil não possuem formação específica para atuar na área, o que compromete a qualidade e a garantia de um olhar mais sensível para as especificidades da criança pequena.

É preciso compreender que estamos concebendo uma Educação Infantil que, ao contemplar as especificidades da criança, lança o olhar para o seu desenvolvimento pleno, envolvendo a linguagem, de modo a permitir a interação da criança de diversas formas através das atividades, sobretudo das atividades lúdicas, concebida nesta tese conforme explicitamos no capítulo I e consideradas de fundamental importância para a oralidade.

Podemos afirmar que ainda se configura um desafio estudar e perceber a criança a partir da linguagem oral, valorizar a sua forma de ver, perceber e interagir com o mundo que a cerca de uma maneira própria.

O RCNEI (1998) destaca que o trabalho com a linguagem é um eixo fundamental na Educação Infantil. Ratificamos essa afirmação como imprescindível para a formação do sujeito, sendo a base para a construção das relações com os outros, com a cultura e com o meio em que vive, assim como, para o desenvolvimento do pensamento. Ao alertar para o fato de que o trabalho com a linguagem oral ainda é muito restrito nas instituições de Educação Infantil, restringindo-se, em algumas vezes, à roda de conversa, e nem sempre esta se configura como uma atividade em que as crianças interagem e usam a fala, apenas repetindo em coro as perguntas feitas pelo professor.

Dessa forma, entendemos que atividades como a roda de conversa devem se configurar como espaço para favorecer a interação da criança, buscando a sua experiência e sua representação cultural. Porém, para a efetivação dessas práticas, é imprescindível o entendimento da criança enquanto sujeito social, atuante, que apresenta uma forma própria de entendimento do mundo e de tudo que vivencia no seu contexto social.

Sarmiento (2008) alerta que, quando as crianças não são consideradas como sujeitos sociais, acabam por serem compreendidas como estando em “vias de o ser”. Dessa forma, afirmamos que se compromete o entendimento das construções produzidas pela criança na escola, já que, muitas vezes, são pouco valorizadas, por se tratar de produções infantis. Essas produções acontecem através das suas linguagens, e o brincar é uma delas.

No que diz respeito à linguagem oral, ainda de acordo com o RCNEI (1998, p. 125), o documento apresenta uma visão multimodal, ao apresentar um conjunto de referências e orientações pedagógicas, as situações de brincadeira e interações entre o bebê e o adulto estão cheias de significados, “[...] revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo”. O documento ainda enfatiza que essa comunicação acontece não somente através da fala, dos sons, mas, sobretudo, são complementados pelos gestos, pelas

expressões, pelos sinais, que são revelados corporalmente e que são tão relevantes em todo o processo de desenvolvimento da linguagem.

O RCNEI (1998) reforça que é necessário a escola infantil ressaltar, em seu planejamento, a utilização da brincadeira como eixo fundamental da atividade pedagógica. Reafirmamos, então, que o professor deve compreender que, à medida que brinca, a criança cria um espaço onde poderá experimentar o mundo e construir uma compreensão única sobre as pessoas, os sentimentos e os infinitos conhecimentos.

Nessa concepção, por meio da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar situações do seu dia a dia de forma prazerosa, na maioria das vezes, interagindo com o espaço em que está inserida, com as outras crianças, com os adultos, ou mesmo brincando sozinha. De toda forma, a brincadeira se apresenta como uma oportunidade comunicativa de aprendizado. “Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.” (RCNEI, 1998, p. 125).

O referido documento ainda ressalta que o desenvolvimento da linguagem não acontece de forma linear, reforçando a ideia de que as interações com outras crianças, com os adultos e com as diversas situações que sugere a fala do outro são fundamentais neste processo.

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem (RCNEI, 1998, p. 126).

É por este motivo que as políticas voltadas para Educação Infantil, como já analisamos, enfatizam a interação como meio de favorecer o aprendizado da fala, elegendo diversas situações que envolvem desde o cotidiano da criança com os seus pais, no meio social e familiar, até as situações de sala de aula, através das atividades planejadas pela professora, ou em qualquer situação que permita a comunicação e a interação da criança.

Dessa forma, fica bastante clara a importância do professor nesse processo, à medida que entendemos que é por meio do seu planejamento, da sua concepção sobre criança e da sua

prática pedagógica que irá favorecer, ou não, espaços de fala nas diversas situações de sala de aula.

Essas discussões ganharam destaque entre os pesquisadores e os profissionais da área e foram intensificadas com a elaboração de políticas educacionais pensadas para a criança, assim como pela busca em integralizar, efetivamente, a Educação Infantil à educação básica. Esses debates foram de fundamental importância e culminaram também com a elaboração de documentos que tinham como objetivo central a construção de uma política eficaz para auxiliar essa integralização (BARROS, 2017).

É fundamental fazer uma nota de destaque sobre a criação do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, em 1999, que surgiu como um movimento social nesse contexto de lutas por uma educação pensada para a criança pequena, mobilizando de maneira relevante e fortalecendo a discussão, as ações e os debates sobre a qualidade do atendimento e as suas especificidades. “Ainda em atividade, o MIEIB articula fóruns de debates sobre a Educação Infantil e busca fortalecer essa área como campo de conhecimento e de atuação profissional, garantindo a pluralidade de ideias e livre expressão dos que fazem parte do movimento” (BARROS, 2017, p. 127).

O MIEIB já está atuando há 18 anos, e teve participação ativa nos movimentos históricos de lutas e conquistas em prol dos direitos da criança, sobretudo no que se refere à Educação Infantil e ao seu reconhecimento como etapa primeira e de fundamental importância da educação básica. Contribuiu com a organização dos documentos e políticas que norteiam a Educação Infantil e continua atuando de maneira efetiva por meio de 26 Fóruns Estaduais e 1 Fórum Distrital, consolidando-se como uma referência nos debates sobre o atendimento educacional para crianças pequenas.

Na perspectiva de pesarmos uma educação para a criança, destacamos o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 18), cuja proposta apresenta como objetivo principal:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Objetivo este que nos coloca em constante desafio frente à criança, na necessidade de garantir uma prática pedagógica que articule o desenvolvimento da linguagem com os diversos aspectos que envolvem o seu desenvolvimento pleno e que garanta um planejamento atento às suas necessidades, destacando aqui a brincadeira como uma delas. Percebemos a importância dada ao trabalho envolvendo as diferentes linguagens, e, mesmo não estando claramente escrito no texto, a linguagem oral é uma delas.

Desse modo, Oliveira (2014) afirma que a brincadeira ganha papel de destaque como uma atividade privilegiada na Educação Infantil, já que, nas DCNEI (2010), é dado significativo valor a situações que promovam interação das crianças com outras crianças e com adultos em diversos contextos socioculturais.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...] (DCNEI, 2010, p. 25).

As DCNEI (2010) também reforçam a discussão que vê a criança como um sujeito histórico e de direitos e enfatiza a necessidade da interação na construção da sua identidade a partir das experiências que envolvem a brincadeira, a imaginação, a fantasia, a observação, o aprendizado, a narração e os questionamentos sobre aquilo que vivencia a partir da sua cultura e das experiências produzidas no seu contexto.

O Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024), promulgado em 25 de junho de 2014, apresenta como primeira meta, “universalizar o atendimento na pré-escola para a população de 4 a 5 anos e atingir, no mínimo, 50% de atendimento para a população de 0 a 3 anos nas creches” (p. 35). O diagnóstico sobre a educação das crianças de zero a cinco anos apresenta um crescimento no que diz respeito ao acesso, porém é necessário pensarmos na qualidade dessa educação para crianças pequenas, como também implementarmos uma luta permanente para evitar o retrocesso político-educacional, em curso no Brasil, que vem dificultando o alcance da meta citada.

Para tal, destacamos “Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), documento que foi construído pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do

MEC, através da COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil, em atendimento ao que foi apresentado pelos educadores como fruto de uma ampla discussão baseada na análise da concepção de criança, na trajetória histórica da Educação Infantil, nos debates que se referem à qualidade de uma educação pensada para a criança pequena. O documento, levanta ainda, considerações importantes sobre pesquisas realizadas dentro e fora do país sobre Educação Infantil e desdobramentos e desafios previstos sobre os parâmetros.

Neste documento, queremos dar destaque à orientação dada com relação às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a partir da definição sobre o que deve ser evidenciado nessas práticas; “contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2016, p. 31).

O documento, que discute a qualidade para a Educação Infantil, também reforça a ideia de que os profissionais da educação devem ter como orientação para a sua prática o desenvolvimento de atividades que se constituam em espaços possíveis de interação e uso das múltiplas linguagens. “[...] organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual)” (BRASIL, 2016, p. 40).

Vale a pena enfatizar que, neste documento, a qualidade é pensada como um conceito socialmente construído e, por este motivo, sujeito a modificações históricas e sociais de acordo com o contexto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo recentemente aprovado e homologado pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017, determina os objetivos e as aprendizagens que devem permear da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, devendo as escolas públicas e privadas se adaptar até o início de 2020.

No que concerne à Educação Infantil, o documento é baseado na concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos, reforçando o papel das interações e da participação ativa da criança na produção da cultura. A Base, em consonância com as DCNEI (2010), propõe, como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, as interações e a brincadeira, “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo

consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2017, p. 35)

Para a Educação Infantil, o documento BNCC (2017, p. 36) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nesta etapa. São eles: conviver com crianças e adultos, sendo instigados a utilizar diferentes linguagens, respeitando a diferença e a cultura; Brincar de diferentes maneiras, em espaços diversos, com crianças e adultos “[...] ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”; Participar ativamente das situações que envolvem o espaço da escola, as decisões, a escolha das brincadeiras, as atividades que serão realizadas, “[...]desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”; Explorar os movimentos, o ambiente da escola e fora dela, os gestos, sons, cores, palavras, emoções, sentimentos, “[...] ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”; Expressar, por meio das diferentes linguagens, o seu pensamento, a criatividade, a sensibilidade, as suas emoções, opiniões e questionamentos; “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural”; É enfatizado como o último direito, enfatizando ainda as experiências relacionadas à brincadeira, à interação e às linguagens que são vivenciadas no contexto escolar, familiar e comunitário.

Diante disso, temos uma criança vista como sujeito que pensa, que explora o mundo, que desenvolve linguagens, que se expressa através do corpo, dos gestos, dos sons, uma criança que participa ativamente das decisões no espaço escolar e fora dele, contribuindo para a construção da história e da cultura, que solicita intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2017, p. 37).

A BNCC (2017) insere a brincadeira e as interações como eixos estruturantes de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Discute os objetivos da Educação Infantil a partir de três grupos subdivididos por faixa etária, considerando, de forma não

rígida, as diferenças e necessidades apresentadas pelas crianças que devem ser observadas na prática pedagógica.

Como forma de exemplificar esses objetivos podemos dar ênfase a alguns dos campos que corroboram com o nosso estudo. No campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, elegemos como destaque: “Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos; comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender” (p. 43).

Seguindo a discussão para o próximo tópico, no campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”, destacamos: “Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras; criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (p. 45).

Já no campo de experiências “traços, sons, cores e formas”, destacamos: “Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas” (p. 46). É imprescindível dar espaço para a criança expressar-se livremente através da música, do desenho, da pintura, criando situações em que se sinta instigada a compartilhar a sua experiência e ação.

Fazendo referência à oralidade, destacamos o campo de experiências “fala, escuta, pensamento e imaginação”, podemos destacar: “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história” (BNCC, 2017, p. 47). Destacamos que este campo é riquíssimo de experiências ao enfatizar o uso das brincadeiras, do conto e reconto de histórias, a imitação de gestos, o diálogo, a escuta de músicas e poemas, o relato de experiências, emoções, sentimentos e a manipulação de diferentes textos, ampliando o contato com diferentes gêneros textuais, tais como, a contação de histórias, a argumentação, a conversa espontânea, a dinâmica de perguntas e respostas, entre outros.

Por fim, no campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, elegemos como destaque, também dando ênfase à oralidade: “Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.); contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos” (p. 49).

A discussão dos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil respalda o nosso olhar para a criança e ratifica a nossa intenção em pensar de forma mais abrangente a escola enquanto um espaço que, por meio da interação nas atividades lúdicas, favorece a oralidade da criança. Dessa forma, veremos como a ludicidade e a oralidade se apresentam no espaço da escola infantil.

2.4 A ORALIDADE COMO UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Para dar início a nossa discussão oralidade como uma prática necessária na escola de Educação Infantil, é fundamental deixarmos claro que estamos entendendo a linguagem como multimodal, partindo do conceito de David McNeill (1985) que afirmou ser impossível dissociar a fala do gesto, para o autor, a língua se instala por meio de uma matriz de mescla dos aspectos gestuo-vocais. Cabe destacar que a nossa pesquisa tem como foco a língua oral, porém, mesmo não sendo o foco e nem objetivo da nossa análise, os nossos dados apontaram a fala, os gestos, as expressões faciais, durante as cenas de interação nos momentos da realização das atividades lúdicas. Por este motivo, faz-se necessário destacar a nossa compreensão de uma linguagem multimodal, que será retomada mais adiante.

No que diz respeito à oralidade, então objeto do nosso estudo, ressaltamos o entendimento de Marcuschi (2010, p. 25) para definir os termos fala e oralidade. Sobre oralidade, o autor afirma: “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Sobre fala, o autor define “[...] como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. O autor afirma que a fala pode ser caracterizada pelo uso da língua, por meio dos sons que são sistematicamente articulados, porém se caracteriza também por meio dos aspectos prosódicos e dos recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos corporais e as mímicas.

A língua, seja na modalidade falada ou escrita, sempre reflete o modo como a sociedade se organiza, apontando o homem como um ser que fala, porém alerta que isso não faz da oralidade superior à escrita. A oralidade se constitui por meio de vários fenômenos, como por exemplo, a prosódia, a gestualidade que acompanha o fluxo da fala, o movimento do

corpo, as expressões faciais, entre outros. Assim, a escrita também se apresenta por meio de elementos que não aparecem na fala, como “[...] o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). A fala e escrita se configuram assim como um conjunto de práticas sociais.

O alerta feito por Marcuschi (2010), quando trata da visão sobre a oralidade e a escrita, se pauta também na história da humanidade, que assinala uma tradição oral, e não necessariamente uma tradição escrita em todos os povos. Esta tradição histórica, porém, não deve reforçar uma visão dicotômica que foi vigente por décadas, ao contrário disso, como reforça Medeiros (2013), devemos ter cautela com a dicotomia oralidade-escrita, evitando associações que apontem a fala como algo simples e a escrita como uma modalidade complexa.

Foi na década de 80 que houve uma mudança significativa na maneira de compreender a oralidade e a escrita, concebidas anteriormente de forma dicotômica, passando a ser vistas como atividades que se complementam, a partir das interações ocorridas em contextos diversos nas suas representações sociais e culturais. Assim, é fundamental destacar que, sendo a oralidade e a escrita vistas como práticas sociais, é preciso percebê-las a partir do seu uso nos contextos sociais diversos, e não primeiramente por meio das regras da língua ou da sua morfologia. “Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que nós fazemos com essa capacidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Na sua modalidade falada ou escrita, podemos afirmar que a língua é de fundamental importância para promover a interação e os significados que a criança dá ao que está no seu entorno e a respeito de si mesma e do outro. São as práticas sociais que irão envolver o uso da língua de diversas formas, fazendo uso de variados gêneros, de modo que favoreça a socialização e a maneira de ser e estar no mundo.

No que diz respeito a essas práticas no contexto da escola, torna-se imprescindível promover ações que favoreçam situações de interação, possibilitando espaços e práticas que privilegiem o uso da língua oral na escola infantil. Nessa perspectiva, ressaltamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destacando a sua recomendação:

(...) o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações da criança, na

construção e muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (RCNEI, 1998, p. 117).

A esse respeito, Silva (2017) acrescenta que o trabalho com a linguagem possibilita não apenas o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interativas, para além disso, contribui também com a construção do conhecimento, ampliando, assim, o repertório de saberes da criança. A autora ressalta que a criança utiliza a modalidade oral de diversas formas, mesmo quando ainda não se apropriou da fluência, faz isso a partir de diversas situações de comunicação, como por exemplo, solicitar coisas, fazer perguntas, falar sobre os seus desejos ou sentimentos e, ainda, explorar o contexto em que está inserida.

As Instituições de Educação Infantil apresentam-se como um *locus* significativo de valorização de práticas que promovem a interação a partir de várias estratégias que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. O que nos interessa enfatizar dentre essas práticas interativas presentes neste espaço privilegiado de ações desenvolvidas para as crianças pequenas, é a oralidade no momento da brincadeira.

Sendo a escola este espaço tão rico de possíveis práticas que possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral, Matos (2010) afirma que, quando falamos em Educação Infantil, ainda encontramos algumas resistências para tratar com a devida valorização o desenvolvimento da oralidade. O autor alerta para o fato de que a escola desprestigia a oralidade, vista, na maioria das vezes, como um pretexto para trabalhar e supervalorizar a escrita.

Podemos confirmar essa afirmação a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 126), quando destacam que “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação de professores apresenta importantes lacunas”.

Os autores citados acima articulam a ideia de que a escola se apresenta como um espaço importante de desenvolvimento do oral. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 66), “a escola é tomada como um autêntico lugar de comunicação”, até porque a oralidade é um lugar de prática social, porém, mesmo sabendo que a maioria das crianças já chega à escola com um certo domínio da fala, é imprescindível que a escola propicie situações de trocas comunicativas.

Sendo assim, estando a nossa cultura fundamentada numa cultura letrada escrita, é fato que esta vem se apresentado de forma avassaladora sob a prática didática dos professores na Educação Infantil, configurando-se como um alerta para os estudiosos da área. Desse modo, as práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da oralidade se apresentam de formas aligeiradas e apenas como base para a aquisição da escrita.

A fala tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas porque predominou o paradigma teórico da análise imanente ao código. Enquanto a escrita foi tomada pela maioria dos estudiosos como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, a fala era tida como concreta, contextual e estruturalmente simples. (MARCUSCHI, 2010, p. 37)

Concordamos com Marcuschi (2010), quando faz esta afirmação e acrescentamos que mesmo a fala fazendo parte do contexto da criança, mesmo antes da sua chegada à escola, percebemos que, neste espaço, a oralidade recebe uma valorização aquém da escrita, mesmo não sendo a escrita um objetivo central das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A esse respeito, vale salientar que as propostas para a Educação Infantil não enfatizam o aprendizado da língua escrita de forma isolada, mas estão pautadas nas ações que visam ao desenvolvimento pleno das crianças, de modo a propiciar espaços em que seja permitido viverem as suas experiências relativas à infância. Assim, na Educação Infantil se faz necessário favorecer a interação das crianças por meio das atividades lúdicas, criando espaços comunicativos que valorizam a sua história e a sua cultura.

Não se trata aqui de pensar a oralidade em detrimento da escrita, como bem disse Marcuschi (2010). Não precisamos excluir um em função do outro, mas, em se tratando da Educação Infantil e na perspectiva que estamos trabalhando, devemos inserir a fala nas rotinas educacionais.

Essas situações de comunicação podem e devem ser incentivadas na escola infantil considerando as diversas formas de intervenção pedagógica, o que inclui a ludicidade nas suas inúmeras formas de representação. Nesta perspectiva, ressaltamos:

A escola ao utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (RCNEI, 2010, p. 63).

Segundo Faria e Cavalcante (2010), o RCNEI reafirma a ideia de que para eleger a língua oral como conteúdo escolar, se faz necessário pensar sobre o planejamento didático-pedagógico no sentido de garantir espaços na sala de aula que privilegiem atividades que promovam a fala, a escuta e a reflexão sobre a língua oral.

Elegemos a escola como um relevante espaço de desenvolvimento da oralidade, porém, sob o olhar de Faria (2011), a escola não tomou para si a tarefa de ensinar o uso da linguagem oral, por não ser neste espaço que a criança aprende a falar, já que, ao chegar à escola, a criança já apresenta algum domínio da fala. Segundo a autora, quando a escola tentou se ocupar desta tarefa, acabou fazendo de forma equivocada, preocupando-se em corrigir a fala “errada” das crianças, de modo que falassem da maneira mais próxima à linguagem de prestígio social, e aprendessem a escrever de acordo com a norma padrão. “Com essa atitude, realçou o preconceito existente contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada” (p. 77).

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se adquire em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolhe, a vez, a voz, a diferença, a diversidade (FARIA, 2011, p. 77).

Diante disso, entendemos que as atividades lúdicas devem ser inseridas no planejamento didático, e a sua execução deve ser constantemente refletida e repensada, de modo que o professor se perceba durante a sua atuação, para assim, tornar a sua ação numa prática que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral da criança. De encontro a isso, ainda percebemos práticas que privilegiam o silêncio, a “ordem”, a necessidade de tolher o movimento e a livre expressão da criança.

Para Angelo (2013), a criança deve ser vista como sujeito da fala reconhecida como verdadeira e legítima, reforçando os espaços de fala na Educação Infantil e tornando real o diálogo das crianças pequenas. O autor julga este um fundamental movimento que tem como objetivo principal consolidar um espaço-tempo pedagógico que visa à formação da criança enquanto um sujeito social, crítico, ético, estético, criativo, capaz de agir no mundo e intervir, levando em conta a sua história e a sua cultura. Um espaço-tempo enfatizado pelo autor é, por exemplo, a roda de conversa, visto como uma atividade lúdica, que se configura como uma atividade significativa, possibilitando a criança assumir o lugar de sujeito da fala, sendo desafiada a ocupar um lugar de sujeito ativo nas trocas comunicativas.

Goulart e Mata (2016) reforçam essa ideia abordando a concepção de Bakhtin (1988), quando o autor afirma que é por meio da linguagem viva da sociedade, carregada de sentidos, e através das interações sociais que os indivíduos aprendem a falar e se percebem como sujeitos sociais, marcados pela cultura, e também responsáveis pela sua produção. “É na direção dos outros e com os outros que nos tornamos pessoas socialmente conscientes. Quando conversamos, ouvimos alguém e lemos, também produzimos textos interior ou exteriormente, para dar conta de entender o que os outros estão enunciando” (BAKHTIN, 1988, p. 48).

Para compreender esta afirmação, trazemos o conceito de enunciado, discutido por Bakhtin (1988, p. 132), “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as entonações, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Reforçando o papel do outro nesse processo, a partir das ideias do autor, entendemos que a estrutura da enunciação é social, tornando-se, assim, efetiva entre falantes.

Por conseguinte, Goulart e Mata (2016) enfatizam o papel do adulto como sendo fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança, para além das ações de cuidado e de entretenimento, sendo por meio das experiências socioculturais que a criança vai conhecendo o mundo ao seu redor, dando significados e aprendendo a comunicar-se. Quando interagem, os adultos possibilitam um espaço de comunicação, “quando dizem os nomes dos objetos, dão instruções de como agir, levam a criança à pracinha, ao zoológico, ao teatro, ao parque, a uma instituição religiosa ou a uma festa, estão inserindo essa criança em experiências sociais e culturais [...]” (p. 51). A vivência dessas experiências se configura como uma importante e fundamental oportunidade de a criança construir novas formas de ver o mundo, significá-lo e agir em consonância com as suas necessidades e desejos.

Para Del Ré *et al* (2014, p. 26), a língua é vista como um organismo vivo, repleto de significados ideológicos que se constituem histórica e socialmente. A autora corrobora com as ideias de Bakhtin, ao afirmar que “[...] ao ouvir a fala do outro, aprendemos a estruturar enunciados, a moldar nossa fala às formas do gênero do discurso”.

Acrescentamos que, segundo Bakhtin (1997, p. 280), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. O autor discute sobre gêneros e apresenta definição do conceito de gêneros primários e

secundários, onde os primários estão ligados a situações comunicativas cotidianas, informais, de caráter imediato da comunicação, espontâneas. Já os gêneros secundários, geralmente surgem mediados pela escrita e estão relacionados a situações comunicativas mais elaboradas.

O autor afirma que:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Nessa perspectiva, Del Ré et al. (2014) acrescentam que os gêneros primários são referentes ao nível real das diversas práticas de linguagem que a criança vivencia, instrumentalizando-a a agir de maneira eficaz em situações novas.

Para Medeiros (2013, p. 54), “os gêneros do discurso tornaram-se, então, objetos fundamentais nas análises que tomam a língua como forma de interação, tendo em vista que o contexto, a ação e os sujeitos implicados na enunciação colaboram na sua constituição”. O autor cita a importância dos estudos de Bakhtin (1997), enfatizando ser este o principal nome que representa a teoria do gênero discursivo. Enfatiza também os estudos de Marcuschi (2001) e ressalta os estudos de Vygotsky (1998, p. 56), quando este, ao trazer o conceito de zona de desenvolvimento proximal, reforça a ideia de que a criança encontra-se em constante construção da linguagem, e, ao aplicar este conceito à teoria de gêneros como enunciados que são construídos historicamente nas relações sociais, “percebemos que o manejo que a criança faz desses gêneros não emerge pronto, mas vai se constituindo por meio de suas experiências, muitas vezes lúdicas, com a linguagem”.

Ao pensarmos em aquisição da linguagem como uma construção, Medeiros (2013) enfatiza que a criança está no espaço entre aquilo que ela já domina e aquilo que representa algo novo, sendo necessário empenho para gerar assimilação e aprendizado, referenciando, já citado acima, o conceito de zona de desenvolvimento proximal discutida por Vygotsky (1998).

Já para Cavalcante (2011), à luz dos estudos de Marcuschi (2008), os gêneros textuais podem ser compreendidos como um conhecimento comum que está a serviço das ações humanas. A autora ressalta que o homem vai aprendendo a fazer o uso dos gêneros textuais a

partir da sua vivência que o faz escolher uma opção que corresponda à circunstância comunicativa, levando o falante a usar de forma coerente as estratégias de produção. Reforça as ideias de Bakhtin (2000), ao afirmar que essas estratégias de uso são adquiridas no meio social e favorecem a construção de habilidades para constituir as relações e realizar as tarefas da vida em sociedade.

Em consonância com o nosso estudo, podemos citar Del Ré et al. (2014), quando afirmam que é através dos gêneros que a criança entra no mundo da língua (gem), e é pelos gêneros que ela adquire enunciados que formam uma espécie de cenário social de acordo com o contexto: das festas de aniversário, das reuniões em família, entre outros. É nesse contexto e por meio dessas relações que vamos nos constituindo como sujeitos. A autora afirma:

[...] compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua, a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo (DEL RÉ et al., 2014, p. 19).

À luz dos estudos de Bakhtin, Del Ré et al. (2014, p. 26) afirma que é ouvindo a fala do outro que nós aprendemos a constituir os enunciados e a moldar a fala às formas do gênero do discurso, como citam a seguir: “[...] ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, [...] desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações”.

Para Brandão (2015), seguindo essa linha de pensamento, os gêneros do discurso possuem um papel de fundamental importância para o desenvolvimento linguístico da criança, na medida que possibilita a sua entrada no mundo da linguagem. Assim, nas palavras da autora:

Sob essa ótica, a linguagem se realiza num tipo estruturado de discurso, melhor dizendo, cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Os gêneros são, portanto, os diversos modos sociais de dizer. E todos os dizeres possuem formas normativas que regulam, orientam, organizam e significam a interação. Mesmo tratando dos gêneros como um tipo estruturado de discurso, essa estrutura é aberta, ou seja, é uma estrutura que combina estabilidade e mudança, logo, sujeita ao inesperado, ao imprevisível (BRANDÃO, 2015, p. 43).

A autora faz questão de alertar que é preciso compreender os gêneros sem uma rigidez estrutural, de modo que não seja desconsiderada a singularidade do sujeito que fala, e faz um

destaque sobre as narrativas infantis, onde está muito presente a imprevisibilidade, a criatividade e a heterogeneidade dos gêneros.

Para Hilário et al. (2014, p. 32), os gêneros do discurso, na concepção de Bakhtin, são “tipos relativamente estáveis de enunciados que circulam em campos (esferas sociais) de uso da linguagem”. Dessa forma, os gêneros são constituídos na heterogeneidade, sendo impossível mensurar a sua diversidade e complexidade. Como forma de intensificar a discussão, as autoras apresentam também o conceito de formatos, trabalhado por Bruner (1983, p. 36), que seria: “os formatos são, inicialmente, determinados pelo adulto na interação com a criança. Essa interação rotinizada possibilita que os objetivos dos dois sujeitos (criança e adulto) sejam coordenados pela divisão do trabalho e pela divisão da iniciativa”. As autoras afirmam que estudos sobre a comunicação mãe/bebê e os esquemas de interação estão relacionados à discussão proposta por Bakhtin sobre a criança entrar na linguagem por meio das relações sociais.

A esse respeito, Medeiros (2013) discute a importância do conceito de formato, enfatizando que, de acordo com as concepções de Bruner (1983), a criança e o adulto se relacionam desde muito cedo por meio de trocas simbólicas, que vão se tornando cada vez mais frequentes e transformando-se em rotinas. A essa interação rotinizada, Bruner deu o nome de formato.

Medeiros (2013, p. 42) apresentou o conceito de formato de Bruner (1985), como “[...] contextos naturais transformados em formas convencionais e reguladas. Um formato é uma interação rotinizada e repetida em que um adulto e uma criança fazem coisas um com o outro”. O autor ainda acrescenta que esses formatos são essenciais para a aquisição da língua, já que se configuram em situações de comunicação antes mesmo do discurso léxico-gramatical.

Em Medeiros (2012), encontramos a discussão sobre os jogos de linguagem, enfatizando a perspectiva de que a criança se utiliza desses jogos até se estabilizar nos usos historicamente construídos da linguagem, engajando-se em situações de interação e, com isso, utilizando-se de diversos gêneros. O autor enfatiza que a criança se envolve em situações constituídas pelos gêneros, na medida em que, nas atividades de interação, desde muito cedo, estão envolvidas em conversas espontâneas ou regradas, em situações de conto e reconto de histórias e relatos de experiências do dia a dia.

Sobre a conversa espontânea, por exemplo, podemos considerá-la como um importante gênero, já que pode ser encontrada em todas as interações orais, mesmo quando a criança ainda é muito pequena e o seu repertório linguístico ainda não é tão diversificado. “A alternância de turnos entre os falantes e a liberdade maior para o estabelecimento e troca de turnos são traços que tem visibilidade nesse gênero” (MEDEIROS, 2013, p. 115).

Quando falamos em conversa espontânea, não podemos deixar de destacar a conversa regrada, em que, segundo Medeiros (2013, p. 81), neste caso, é o professor quem “assume o papel central na condução dos turnos e na seleção dos falantes, refletindo sua preocupação em sistematizar os conteúdos a serem aprendidos”. Para o autor, estas modalidades estão tão imbricadas que seria um grande desafio tentar separá-las, e sendo a escola provavelmente o primeiro espaço público de interação das crianças, e sendo a professora também uma representação de autoridade, os momentos de conversa “oscilam entre momentos mais livres de trocas conversacionais e momentos mais centrados” (p. 115).

Já na contação de histórias, dito por Scarpa (1992), é criado um tipo de “jogo partilhado” entre a criança e o adulto, em que a criança tem a possibilidade de tentar, após ouvir o adulto, exercer o papel de narrador. Mesmo quando ainda são muito pequenas e não estão desenvolvendo uma narrativa com concatenação sucessiva de eventos, há uma situação lúdica, teatral, que imprime entonação diversificada, favorecendo à criança o aprendizado do narrar com as marcações prosódicas.

Para Medeiros (2013, p. 47), ao discutir as ideias de Scarpa (1992), na tentativa de contar uma história, a criança inicialmente não apresentará uma sequência de eventos temporais, sendo mais presente a nomeação das figuras que aparecem no livro, e a entonação utilizada inicialmente pelo adulto e que, no momento da alternância de papéis, passa a ser fortemente presente na fala da criança. Para o autor, a presença de uma “entonação que narra” é de fundamental importância e “inaugura o caminho em direção aos gêneros narrativos”.

Vale destacar que o autor alerta que os gêneros não surgem prontos, e é por meio da interação que a criança, tendo o adulto como parceiro, utiliza-se dos jogos de linguagem, e assim, transita pelos gêneros. Medeiros (2012) se fundamenta em Rojo (2010) quando esta afirma que muitos jogos serão base para os gêneros primários, por meio de situações interativas que envolvam “ordem/obediência; pergunta/réplica, no diálogo familiar”, e outros jogos servirão de base para construções linguísticas mais próximas dos gêneros secundários,

citados pela autora “como o jogo de contar, que vai (re) constituir os contos de fadas e histórias infantis” (p. 49).

Rojo (2010) reafirma o papel de grande relevância do jogo na aquisição da linguagem pela criança, fundamentando-se na concepção de Bruner (1975), que pontuava a importância dos jogos comunicativos estabelecidos entre a mãe e a criança, desde muito cedo, na interação diária.

Sobre isso, Szundy (2009) afirma que é por meio da interação que ocorre nos jogos iniciais entre o adulto e a criança que o adulto utiliza os formatos de ação padronizada, esperando, assim, que ela compreenda os sinais, gestos e intenções. Esses formatos, discutidos por Bruner (1975, p. 283) e já mencionados acima, “permitem à criança tanto antever as intenções do adulto quanto marcar suas intenções e desejos”. Nas palavras da autora:

Nos jogos iniciais entre adulto e criança, o adulto constitui-se, em geral, no agente da ação, enquanto a criança é aquela que recebe ou vivencia a ação, mostrando seu nível de excitação ou executando parte da ação desejada para garantir a sua participação no jogo. Com a evolução dos jogos, a participação da criança vai aumentando gradativamente, e ela começa a antecipar a ação desejada. Com o tempo, a criança aprende formas não-padronizadas de identificar os seguimentos de ação no jogo, e os elementos formatados da linguagem são substituídos pela comunicação padrão (SZUNDY, 2010, p. 283).

Quando refletimos sobre essa interação, no contexto da linguagem da criança pequena, as situações lúdicas se apresentam como algo próprio da criança, como uma atividade que favorece a interação entre o adulto e a criança, sendo também por meio delas que vai desenvolvendo a sua linguagem. Por isso, destacamos o papel fundamental da escola, ao possibilitar espaços de fala, para que a criança tenha a oportunidade de desenvolver a oralidade.

Reforçando essa ideia, trazemos novamente o que enfatiza o RCNEI (2010), quando discute didaticamente situações de comunicação que devem permear o planejamento do professor, tornando real a possibilidade de ampliar as formas de uso da língua. Essas situações de comunicação podem aparecer de diversas formas lúdicas, como por meio da contação de histórias, a conversa espontânea, a conversa regrada, o reconto e o livre desenho em seguida, as rodas de conversa, as brincadeiras livres ou planejadas, conversas sobre desenhos animados, livros infantis ou mesmo algum assunto que a própria criança traz do seu cotidiano.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (RCNEI, 2010, p. 138).

Como enfatizou Faria (2011, p. 86), para expressar-se oralmente a criança precisa de um ambiente favorável, além disso, faz-se necessário criar situações de escuta. “É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos presentes na sala de aula, quer sejam da área de língua portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento”.

Queremos enfatizar que a oralidade é uma prática social relacionada com o letramento, pois, como afirma Marcuschi (2010, p. 16), “hoje, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Desse modo, quando pensamos no brinquedo como um signo, podemos inferir a sua importância no processo de letramento da criança, como destaca Faria (2010), é preciso pensar o conceito de letramento entendendo a sua complexidade ao envolver práticas de leitura e escrita que se relacionam com as práticas sociais de uma sociedade. Desse modo, as crianças estão inseridas em práticas de letramento desde muito cedo, através das situações próprias do dia a dia. Nas palavras da autora:

O conceito de letramento é complexo e amplo, porém o processo em si é muito próximo de todos nós. Pensemos um pouco: folhear uma revista, recortar nomes, colocar o nome do bebê na porta do quarto, passar por uma propaganda ao cruzar uma rua, ver rótulos em supermercado etc. poderíamos enumerar inúmeras outras ações que envolvem letramento, (FARIA, 2010, p.158).

Sendo assim, não há como distanciar a criança pequena desse mundo letrado em que está inserida, conseqüentemente, é fundamental compreender que a oralidade se faz presente nas práticas letradas, a exemplo disso podemos destacar quando a criança está folheando um livrinho, e a mãe (o pai ou quem estiver interagindo com o bebê) pronuncia os nomes dos objetos que aparecem na história, o seu próprio nome, pronunciar os nomes dos produtos que usa durante o banho, nas compras do supermercado, etc.

Na escola, a oralidade se insere por meio das atividades lúdicas, que envolvam o uso do brinquedo, jogos, brincadeiras planejadas ou livres, como ferramentas neste processo, já que, por meio dessas atividades, a criança cria e recria situações vivenciadas, cria e reinventa

histórias a partir da sua experiência e da relação que estabelece com as pessoas, com o próprio brincar e com a cultura.

Como destaca Galvão (2016), a Educação Infantil não tem como objetivo alfabetizar, ainda que isso possa naturalmente acontecer por meio da interação e das atividades lúdicas propostas. Porém, vale a pena salientar que uma prática significativa para crianças pequenas deve familiarizá-las com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes e favorecem diversas formas de interação e do uso de linguagens. A autora destaca ainda a importância de explorar a oralidade e criar espaços para a argumentação das crianças por meio de atividades que estimulem a linguagem em diferentes gêneros, como a contação de histórias, a roda de conversa, a conversa espontânea, entre outros. Essas atividades devem ser planejadas de maneira que privilegiem o lúdico, criando situações interativas que propiciem o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança, através da brincadeira.

Na concepção de Jobim e Souza (1994, p. 21), é a linguagem e por meio dela que caracteriza e marca o homem como sujeito da própria realidade, acrescentamos a essa ideia a nossa concepção de criança vista como um ser social, atuante, construtora de cultura, possuidora de características próprias e, portanto, um sujeito ativo no processo de aquisição da linguagem.

2.5 LINGUAGEM E INTERAÇÃO: A LUDICIDADE ABRINDO CAMINHOS PARA A ORALIDADE NA ESCOLA INFANTIL

Apresentamos a linguagem numa visão interacionista, sendo esta a nossa perspectiva teórica. Segundo Bakhtin (1988), a linguagem é social, dialógica e fruto das relações estabelecidas com o outro, por este motivo, a interação com o outro exerce papel fundamental na aquisição da linguagem. Para o autor, é preciso compreender a linguagem como um fenômeno social e cultural, uma vez que esta ocorre por meio de enunciados que são consolidados nas interações ocorridas entre os sujeitos.

Ressaltamos que, desde o nascimento, a criança encontra meios de comunicar-se, faz isso através dos gestos, do choro, do grito, das expressões faciais e corporais, reforçando a língua como processo multimodal. Ao chegar à escola infantil, traz consigo vivências, experiências relativas ao seu contexto social e cultural que interferem no processo de

desenvolvimento da sua linguagem oral, na forma como se relaciona com as outras crianças, com os adultos e na forma de ressignificar as suas experiências.

Segundo Souza (2016, p. 18), a criança busca essas formas de comunicação para estabelecer relações de comunicação com o mundo físico e social. O uso da linguagem para estabelecer essas relações se dá de forma criativa e através da interação com outras crianças, adultos, com as coisas e os objetos que fazem parte do seu entorno. Para a autora, não há como compreender a criança sem pensar na linguagem, “pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura”.

Para avançarmos nessa compreensão, faz-se necessário entender que, a partir da década de oitenta, os estudos em aquisição da linguagem tiveram grande influência das discussões de Piaget e Vygotsky, e, de acordo com Silva (2009), os estudiosos passaram a perceber o sujeito numa perspectiva cognitiva e social. A autora enfatiza que mesmo a teoria de Piaget estando fortemente baseada num modelo biológico, para ele, o aprendizado se dá a partir das trocas realizadas entre o organismo e o ambiente, em crescentes conquistas descritas em estágios cognitivos do desenvolvimento.

Em sua obra, Piaget (1999) pesquisou sobre a relação existente entre a linguagem, os aspectos cognitivos e do desenvolvimento do sujeito, por ele compreendida através de 4 estágios previamente definidos como: sensório motor (até 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 6/7 anos), operatório concreto (dos 6/7 aos 11/12 anos) e operações formais (dos 11/12 anos até a vida adulta). Cada estágio é caracterizado por estruturas de desenvolvimento alcançadas, e o conhecimento se dá nas trocas efetivadas entre o organismo e o meio, não esquecendo que, segundo o autor, as características biológicas são de fundamental importância e assumem grande influência no desenvolvimento do sujeito.

Em sua obra, a aquisição da linguagem se dá por meio da interação do sujeito com o meio em que está inserido, através do processo que envolve a assimilação e a acomodação na busca pelo equilíbrio entre as necessidades internas e as situações externas que são vividas, como afirma o autor:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p. 89).

Dito isto, enfocamos a importância das discussões de Piaget para diversas áreas, como a educação, psicologia e linguística, porém, nesta pesquisa, o nosso interesse é enfatizar os estudos de Vygotsky, Bruner, entre outros, que se preocuparam em discutir a importância do papel do “outro” no percurso da aquisição da linguagem.

Iniciaremos a discussão pautando-nos nos estudos de Vygotsky (2000) que discutiu a estreita relação entre a linguagem e o pensamento, que se dá a partir do entendimento de que estes são uma construção própria do desenvolvimento da criança. Para fins de compreensão, o autor destaca que o bebê constitui uma linguagem pré-intelectual, caracterizada pelas expressões, risadas, choros, gritos, etc. Podemos observar o que o autor chamou de pensamento pré-verbal, este seria a capacidade do corpo em solucionar problemas que ocorrem na ação da criança com o ambiente em que está inserida, de modo que a ação não está necessariamente atrelada a palavras, seria uma espécie de inteligência prática. Na obra do autor, é por volta dos dois anos de idade que o pensamento e a linguagem se encontram, havendo a partir daí uma comunicação mais clara, promovendo mais possibilidades de interação com o mundo. Como vemos a seguir:

A palavra coroa a ação. Palavra viva, que emerge na ação, nas relações, em contextos significativos, inaugurando, inclusive, novas linhas de ação. Nessa perspectiva, quando a fala emerge, ela funciona como instrumento, forma de auxílio nas atividades práticas, incentivando as ações das crianças e organizando-as (GUIMARÃES, 2016, p. 64).

Ressaltamos que o ambiente em que a criança está inserida, exerce uma importante influência no seu desenvolvimento, é neste ambiente de interações, na relação que estabelece com os objetos inseridos na brincadeira, com os outros e com ela mesma, que a criança avança, atingindo níveis mais elevados de aquisições.

Segundo Guimarães (2016), as atividades que envolvem a criança em brincadeiras, promovendo a criação de situações imaginárias, assumem, automaticamente, uma função pedagógica. Sendo assim, a escola deve utilizar, de forma mais abrangente, o brincar com o intuito de auxiliar no processo de expressão da sua língua oral e do seu desenvolvimento pleno.

A criança em idade pré-escolar usa o brinquedo como uma forma de resolver a satisfação de desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou que são “não realizáveis”, assim, como forma de diminuir a tensão gerada por essa situação, através do

imaginário e por meio do brinquedo, vivencia situações e satisfaz esses desejos. “Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VYGOTSKY, 1998, p. 143).

Vygotsky (2003) alega que o brinquedo é uma fonte essencial de promoção do desenvolvimento infantil, na medida em que a criança, na brincadeira, assume papéis, jogos de “faz-de-conta”, representando simbolicamente alguma situação ou sentimento. É na brincadeira que a criança expressa a sua criatividade e formas de ver e perceber as coisas que vivencia, sendo assim, entende-se a brincadeira como uma experiência que vincula o imaginário com o real, de modo que esse imaginário enriquece a experiência, e a experiência enriquece o imaginário.

Para o autor, é no brinquedo que a criança cria situações imaginárias e naturalmente vivencia situações do dia a dia através da representação que já construiu social e culturalmente. É por esta razão que Vygotsky afirma que não existe brincadeira sem regras, todo brinquedo traz incutido uma representação que induz regras de comportamento, porém estas regras não são necessariamente aquelas impostas pelo outro ou pelo próprio brinquedo, e sim as que têm origem na construção imaginativa da própria criança. Assim, ressaltamos que, quando a criança brinca, entra no mundo da linguagem.

Seguindo a linha de pensamento do autor, na perspectiva da brincadeira de faz-de-conta, a criança cria situações da vida real e transforma o brinquedo de acordo com a sua experiência e vivência, como por exemplo: brinca de casinha, brinca de cavalinho com um cabo de vassoura, etc.. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, importante conceito desenvolvido pelo autor, definido como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

Nesta perspectiva, entendemos o nível de desenvolvimento real como o nível de funções mentais que a criança já completou, atividades que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outra criança ou de um adulto. Já o nível de desenvolvimento potencial pode ser compreendido como a capacidade da criança desenvolver atividades que ainda não consegue desenvolver sozinha, com a ajuda de outrem. Esta Zona de Desenvolvimento Proximal,

favorece, assim, o seu desenvolvimento e o aprendizado, na relação com o outro, consigo mesmo e na constante apropriação e interação com o mundo.

Esta discussão sobre a zona de desenvolvimento proximal é fundamental na teoria de Vygotsky, pois deixa claro o papel fortemente dado à interação nos processos de desenvolvimento e aprendizado da criança, sendo este indispensável para o indivíduo construir as suas relações com o outro e com o meio sociocultural em que está inserido.

É por este motivo que, segundo Silva (2009, p. 117), o pensamento de Vygotsky é chamado de sociointeracionista, colocando o homem na posição de alguém que não somente é transformado pelas relações produzidas na sua cultura, mas sobretudo por ser possuidor da condição de atuar como transformador dessa cultura. Para o autor, “a linguagem surge, inicialmente, como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”.

Ainda fazendo referência às brincadeiras de faz-de-conta, Leal e Silva (2010), afirmam que, quando as crianças estão inseridas em brincadeiras que inspiram a vida real, que sugerem papéis sociais e regras, mesmo quando são reorganizadas pelas próprias crianças, esta brincadeira torna-se um espaço de experimentação de situações repletas de linguagem, “nessas situações, as crianças falam (ou tentam falar) como se fossem médicos, professores, mães, entre outros. Elas, assim, brincam de falar como se fossem outras pessoas” (p. 59).

Outro importante teórico nessa linha de pensamento é Bruner (1983). Para ele, é através da cultura que a criança adquire a linguagem e também é por meio desta que interpreta e se apropria da cultura. O autor enfatizou, na década de 80, os significativos estudos sobre o desenvolvimento humano realizados em laboratórios, porém alertou que estes aconteciam de forma descontextualizada, tornando forte a ideia de que o desenvolvimento acontecia de forma natural, a depender das condições biológicas. Mostrou que, naquela época, levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação. Já se fortalecia, no último quarto de século, a tendência em olhar cada vez mais para os contextos que provocavam no indivíduo maneiras de agir e de pensar, dando importante ênfase ao que chamou de “estojo de ferramentas da cultura”, “[...] cada vez mais,

podemos ver a futilidade de considerar a natureza humana como um conjunto de disposições autônomas” (BRUNER, 1983, p. 18).

Podemos enfatizar também que foi Bruner (1975; 1983) que desenvolveu os primeiros estudos sobre atenção conjunta, influenciando outros teóricos posteriormente a desenvolverem pesquisas nesta área. Segundo o autor, a aquisição da linguagem está relacionada aos comportamentos de atenção conjunta, sendo essas situações favorecedoras de linguagem.

Como foi citado acima, para uma melhor compreensão, traremos o conceito de atenção conjunta baseados nos estudos de Tomasello (2007). Para o autor, os seres humanos se relacionam frequentemente de uma forma bastante complexa, também cooperaram de algumas formas originais nas interações sociais, e, nas suas pesquisas, foi percebido que os seres humanos parecem tender especialmente, em comparação com outros primatas, a envolver-se um com o outro em atividades colaborativas em torno de um objetivo, constituindo o que o autor chama de cenas de atenção conjuntas. O autor afirma que, antes do primeiro aniversário, os bebês humanos não apenas seguem o olhar do outro para os objetos ou para o que o outro vê, como também eles querem dividir a atenção com os outros.

Outro importante destaque que podemos fazer acerca das pesquisas desenvolvidas por Tomasello (2007) é que os bebês e mães humanas regularmente envolvem-se em interações de atenção conjuntas em torno dos objetivos, formando um contexto onde serão desenvolvidas as suas capacidades linguísticas.

Tomasello (2003) afirma que os bebês humanos são “ultra-sociais”, e não apenas sociais como outros primatas. Para explicar essa afirmação, descreve o que foi dito por Trevarthen (1979, p. 81) e outros, ao afirmarem que, logo após nascerem, os bebês humanos estabelecem com o outro o que os autores chamam de “protoconversas”, que seria “interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no outro a atenção – muitas vezes num face-a-face que inclui olhar, tocar e vocalizar – de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas”. Para o autor, é por volta dos nove meses de idade que o bebê humano passa por uma grande transformação, passando a vivenciar outros comportamentos, caracterizando um momento marcado por novas maneiras de entender o seu mundo e o mundo que o cerca. A partir daí, realizam comportamentos que caracterizam atenção conjunta, indicando outras pessoas como agentes intencionais.

É importante ilustrar que, por atenção conjunta, a partir da concepção de Tomasello (2003, p. 135), entendemos um complexo de habilidades e interações sociais, em que o adulto e a criança coordenam a sua atenção para um objeto, ou, nas palavras do próprio autor, podemos dizer que: “cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo”.

Dito isto, dando continuidade à discussão sobre a relevância da interação nos estudos de Bruner (1983), o autor inicialmente destaca a relação entre a mãe e o bebê, em que através das trocas comunicativas dá significado aos gestos, interage com os diferentes contextos, situações e insere-se no mundo da linguagem.

É nesse sentido que Kishimoto (2015) ressalta que a relação entre o brincar, a aquisição de regras e o desenvolvimento da linguagem aparece em várias obras de Bruner (1983), por este considerar a brincadeira de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem e a busca por resolução de problemas. Para o autor, é por meio da brincadeira que a criança se insere de maneira mais rápida na linguagem, na medida em que se envolve em situações de atenção que promovem a exploração do ambiente e da própria brincadeira, levando a criança a entrar em contato com regras, sequência de ações e, também, permitindo a modificação e a transformação de sequências esperadas.

Sendo assim, a brincadeira para Bruner (1983) é vista como uma possibilidade de exploração e solução de problemas com destaque para a supervisão do adulto feita através de um sistema de trocas interativas, em que o adulto auxilia no engajamento da ação em um ambiente estimulante para a criança.

Podemos afirmar que, assim como Vygotsky, Bruner ressaltou fortemente o papel do adulto no processo de desenvolvimento da criança, nesse sentido, apresentou o conceito de *scaffolding*, traduzido para o português como “andaime”, fazendo referência ao que Vygotsky definiu como Zona de Desenvolvimento Proximal. O “andaime” seria o desenvolvimento das capacidades da criança com o apoio do adulto, neste sentido, seria este também o papel do professor ao auxiliar a criança no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas e no seu desenvolvimento pleno. O autor ainda ressalta que o papel do “andaime” deve ser visto apenas como um apoio e jamais pode ser confundido com uma forma de substituição das construções feitas e significações dadas pela própria criança (BRUNER, 2001).

Para Cavalcante (2009), seguindo as ideias de Bruner (1975, p. 159), a *andaimagem* é um processo de facilitação social que ocorrerá por meio de interações estruturadas em atividades ou jogos de rotina. Nessas situações “[...] o(s) adulto(s) ajuda(m) a criança a construir gradativa e progressivamente enunciações mais formais e efetivas”.

Silva (2018, p. 73) se refere a esta discussão, enfatizando que “os andaimes representam um conjunto estrutural que fornece sustentação a outro processo subsequente”. Podemos compreender esse conceito na relação com a nossa tese, quando discutimos a presença fundamental do adulto, seja a professora ou qualquer outra pessoa (outro profissional da escola, estagiários, etc), que esteja na sala com as crianças criando situações lúdicas de interação que propiciam o desenvolvimento linguístico.

É neste sentido que Medeiros (2013), fazendo referência ao conceito de *scaffolding*, ressalta o papel do adulto como facilitador no processo de aquisição da linguagem, na medida em que, ao estabelecer situações de interação, cria-se um espaço de aprendizagem linguística que se dá por meio do auxílio que se estabeleceu entre indivíduos, possibilitando o alcance de níveis mais altos de aprendizado.

Ainda sobre o andaime, Melo (2015) afirma, com base nas discussões de Bruner (1974), que a mãe assume um papel de auxiliar na realização dos desejos da criança, limitando as suas ações, assim como, ajudando a criança a explorar um objeto. Em fases mais avançadas, através dessa interação ocorrerá a nomeação dos objetos, das partes do corpo e etc.

Vale enfatizar que, em sua teoria, Bruner (1997) observou as trocas comunicativas feitas pela criança em interação com a mãe. Nestas, percebeu que não são inicialmente linguísticas, assumindo, aos poucos, essa característica por meio da interação, inicialmente com a mãe, em um segundo momento, com os outros e com o meio social em que está inserido. Nesse contexto, a brincadeira assume um significativo papel, apresentando-se como mais um espaço de trocas comunicativas, de interação e de vivência de papéis sociais.

Para Kishimoto (1998, p. 142), Bruner contribuiu significativamente com a educação, ao afirmar que a brincadeira se torna uma atividade de grande potencialidade, por possibilitar a descobertas de regras e aquisição da linguagem. A autora afirma que: “Ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete, mas toma iniciativa, altera sua sequência ou introduz novos elementos”.

Como podemos ver, tanto Bruner quanto Vygotsky inserem a discussão sobre o brincar nessa perspectiva cultural. Dessa forma, inseridos nessa linha de pensamento, ressaltamos que Vygotsky trouxe à tona a ideia de que o brinquedo também é marcado pela cultura. Assim, podemos entender que a brincadeira é mediada pelos aspectos socioculturais, pelo simbolismo e pelas experiências vivenciadas pela criança.

Segundo Vygotsky (1998), é através da interação, nas relações constituídas, que a criança, inserida em um meio cultural, ressignifica aquilo que é social e historicamente produzido. Esse processo de ressignificação é fundamental para o desenvolvimento, visto por ele como um processo socio-histórico e cultural.

Pensando a cultura como algo dinâmico, em que o indivíduo atua ativamente, Oliveira (1997) chama de “palco de negociações” e traz à tona a necessidade de compreender que os sujeitos inseridos numa cultura estão em constante movimento, recriando e reinterpretando conceitos, informações e significados.

Por meio da brincadeira, na utilização do brinquedo, a criança é inserida na cultura, apropria-se do mundo, aprende a se comunicar muito antes de chegar à escola. É preciso destacar que o aprendizado é visto aqui como um produto cultural, assim como o letramento. Na ação com o brinquedo, os gestos, o desenho, as criações e recriações contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados) e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento da linguagem oral.

Friedmann (2013) afirma que, mesmo quando a criança está sozinha no berço, ao balbuciar sozinha, está desenvolvendo habilidades fonológicas, entretanto a maioria dos benefícios das habilidades linguísticas resultam de brincadeiras sociodramáticas.

Quando a criança está imersa em uma situação interativa de brincadeira, abre espaço para o desenvolvimento da linguagem, porém, para Gouvêa (2016), não podemos dizer que esse processo de desenvolvimento é linear, que avança em contínua ascensão. Na realidade, esse processo de desenvolvimento está intimamente ligado às experiências vivenciadas pela criança, e, a cada descoberta, uma nova forma de interação com o mundo se apresenta, inserindo novas formas de comunicação e exploração do ambiente, interferindo na forma de atuação, de desenvolvimento enquanto sujeito e de linguagem.

Outro importante teórico nessa linha de pensamento é o sociólogo Corsaro (2003). Nos seus estudos, destaca que a ação da criança no mundo e na cultura é ativa, tem como característica a ação coletiva, o que chamou de cultura de pares, ao enfatizar que é na relação

com o grupo, nos diferentes espaços e podemos dizer também, por meio do brincar, que a criança constrói a sua cultura singular. Sobre isso, Gouvêa (2016, p. 95) pontuou:

Nessas interações, as crianças experimentam papéis, vivem situações de afeto, conflito, alegria e tristeza. Ao convidar outra criança: “Quer brincar comigo?”, ou solicitar participar de brincadeiras: “Posso brincar com você?”, a criança experimenta sentimentos de pertencimento, inclusão e exclusão dos grupos, experimentando também as dores e as alegrias do viver. Nas atividades coletivas as crianças transmitem um repertório cultural próprio à cultura infantil, feito de brincadeiras, jogos de linguagem, parlendas, músicas.

Assim, Corsaro (2003) designou a brincadeira como uma reprodução interpretativa, já que, mesmo a criança inserindo uma carga cultural nas formas de comunicação e na representação de papéis, estas ações nunca acontecem de forma simplesmente reproduzida, mas há, em cada representação social e linguística, uma interpretação própria carregada de singularidade.

Corroborando com essa ideia, Souza (2016) afirma que as crianças reproduzem na brincadeira diversas experiências vivenciadas no dia a dia, mas a autora alerta que essas ações não se limitam à reprodução. Quando brincam, interagem, revivem experiências passadas, relembram, reelaboram de forma criativa, gerando novas possibilidades de ação, de interpretação, de representação e de uso da língua.

Essa interpretação feita pela própria criança confere o caráter de transformação do meio, da construção da cultura e da ressignificação da realidade. Segundo Faria e Salles (2008), as crianças estabelecem relação entre todas as coisas e fatos que acontecem ao seu redor, elaborando as suas próprias hipóteses, apropriando-se de experiências, atribuindo-lhes significados, ressignificando-os, dando-lhes novos conceitos. Como afirmam as autoras:

A criança tem formas específicas de se apropriar da realidade, inicialmente por meio da ação física (pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando). Posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica (imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando, imaginando) (FARIA; SALLES, 2008, p. 47).

As palavras das autoras enfatizam a ideia de que a escola precisa proporcionar situações de interação que possibilite à criança a exploração do ambiente, da cultura e da sua história, possibilitando o seu reconhecimento através da linguagem oral, situações estas, que, muitas vezes, não são planejadas pela falta de conhecimento de alguns profissionais ou por práticas historicamente construídas, em que a criança não tem vez e nem espaço de fala.

Sabendo da importância da linguagem, podemos nos perguntar: Por que as práticas com a oralidade ainda são incipientes na Educação Infantil? Esse questionamento é bastante pertinente, quando estamos falando da necessidade de a escola pensar a oralidade na Educação Infantil por meio das atividades lúdicas. É inquietante pensar que esse questionamento ainda é tão atual e necessário, mesmo depois de tantos avanços referentes à Educação Infantil e suas práticas, é desafiador incorporar, de forma legítima, a ludicidade em todas as suas vertentes, de modo que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena.

No ambiente da escola, são diversas as formas promotoras de situações interativas e de trocas comunicativas, como por exemplo, o uso de um brinquedo, a contação de histórias, o desenho, entre tantas formas de interação que podem estar presentes nas instituições de Educação Infantil, porém alertam para a ideia de que, ainda assim, são utilizadas de forma reduzida e pouco significativas no espaço da escola infantil.

Podemos afirmar que todas essas atividades lúdicas devem se fazer presentes na escola, por possibilitarem a interação e a fala sobre o que a criança vivencia no seu meio social, assim como as relações que constroem com as outras crianças e com os adultos inseridos no contexto.

Faz-se necessário reforçar que, historicamente, deparamo-nos com um modelo de Educação Infantil assistencialista, voltada somente para as práticas de cuidado com a saúde e a alimentação, modelo este que vem sendo combatido, de modo que não podemos negar os avanços significativos alcançados, porém ainda se configura um desafio romper com práticas que minimizam a educação para crianças pequenas.

Sciliar-Cabral (2013) destacou que o ambiente da escola favorece o desenvolvimento da linguagem verbal, mas enfatizou que a falta de conhecimento teórico pode contribuir negativamente e até gerar bloqueios na comunicação linguística. Como alerta a autora, os profissionais de Educação Infantil precisam de qualificação adequada, de conhecimento teórico sobre criança, infância, linguagem, para conseguirem contribuir com o desenvolvimento, para realizarem trocas comunicativas com as crianças, para proporcionarem espaços de interação e exploração, favorecendo, assim, uma educação de qualidade. Do contrário, acabam não contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento pleno da criança, em que destacamos o desenvolvimento da linguagem oral.

Moyles (2002, p. 57) enfatiza a necessidade de os professores valorizarem a comunicação das crianças no contexto da sala de aula, incentivar e encorajar o uso da fala, “não só naquelas ocasiões em que as crianças estão respondendo a ele, mas quando estão explorando suas ideias e imagens mentais por meio de um diálogo pessoal e individual”. Tentar explorar as experiências das crianças com palavras, proporcionando a maior variedade possível de situações em que se sinta instigada a realizar trocas comunicativas.

A autora ainda afirma que, na maior parte do tempo, a criança usa a linguagem em suas brincadeiras, seja na interação com o adulto, com outras crianças, consigo mesma e com os próprios brinquedos, mas este contexto comum nas atividades lúdicas é muitas vezes subestimado, na escola, como um lugar de desenvolvimento da linguagem.

Entendemos que, quando a criança é inserida numa situação de brincadeira, traz consigo um conjunto de artefatos culturais, representações e marcas no comportamento que são construídas através da sua interação social e por meio da sua inserção na cultura. Desse modo, a brincadeira se configura como um espaço de representação e de construção e transformação de significados.

Estas afirmações corroboram com a discussão sobre a necessidade de a escola encontrar espaços que promovam a interação por meio das atividades lúdicas, para que a criança possa comunicar a sua cultura e as representações que se instauram no momento da brincadeira. Sobre essa questão, Borba (2007) afirma que o brincar é um valioso espaço de aprendizagem, marcado ludicamente pelo distanciamento da realidade cotidiana, mas que tem total referência nessa realidade.

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo, combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários, etc. a imaginação estabelece um plano de brincar, do fazer de conta, da criação, de uma realidade “fingida” (BORBA, 2007, p. 36).

Assim, a partir do prisma da autora, a brincadeira permite uma maior interação com o mundo, possibilitando diversas formas comunicativas, novos olhares sobre os objetos, a atribuição de significados diferenciados sobre a sua ação na interação com o brinquedo ou com o outro, situações diversificadas de fala, configurando-se como “[...] um espaço de

apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (BORBA, 2007, p. 39).

A esse respeito, Hermida (2009) afirma que há diversas maneiras de incorporar a ludicidade no processo de aprendizagem da criança, porém, para que isso se torne efetivo, o professor deverá mediar atividades, participar ativamente e brincar com as crianças, criando um espaço de interações propício ao desenvolvimento.

Para Friedmann (2013), quando os espaços e tempos são oportunizados para as crianças, a sua voz é valorizada para que possam “falar, dizer, expressar-se”, utilizando todos os meios possíveis, através da linguagem verbal e não verbal, demonstrando os sentimentos, as emoções, os pensamentos e as ideias que têm sobre as suas experiências e o mundo que as rodeia. “Quando defendo a importância de dar voz às crianças, sustento que elas estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-lo” (p. 31).

Ratificando as palavras de Hermida (2009) e Friedmann (2013), na escola infantil, podemos valorizar a comunicação das crianças através das atividades lúdicas que promovam interação no contexto da sala de aula, fazendo com que as crianças se envolvam em situações que promovem o diálogo, não necessariamente em atividades de perguntas e respostas, mas também em que livremente possam ter espaço para a fala.

A brincadeira de faz-de-conta permite que a criança vivencie experiências reais e imaginárias que favorecem a linguagem e a aprendizagem, enriquecendo o desenvolvimento. “[...] o brincar de faz-de-conta, especialmente envolvendo o uso da linguagem para explorar os conceitos e imagens criados pela criança, pode ajudá-la a aprender alguma coisa sem experienciá-la por si mesma, por exemplo, que o fogo queima” (MOYLES, 2002, p. 62).

Vygotsky (1998) enfatiza que, no brinquedo, a criança vivencia situações imaginárias e que essas brincadeiras têm grande valor pedagógico, porém o autor afirma que, antes de 3 anos de idade, a criança não conseguirá envolver-se em brincadeiras de faz-de-conta. Gostaríamos de destacar que essa idade citada pelo autor deve ser vista apenas como referência para os estudos, e não como uma regra para todas as crianças. Nos estudos de Vygotsky, a brincadeira aparece como algo bastante relevante, o brincar é entendido como uma representação, desse modo, quando a criança brinca com um pau, por exemplo, ela o faz como se fosse um cavalo, e, desse modo, a criança experimenta a linguagem.

Diante desses estudos, podemos afirmar que, através do brinquedo, geralmente a criança se sente instigada a descobrir, conhecer, inventar. A interação por meio das atividades lúdicas acompanha o processo de desenvolvimento da criança e permeia todo o processo de aquisição da linguagem, possibilitando a compreensão do mundo e dando-lhe sentido.

Goulart e Mata (2016, p. 46) ressaltam que:

Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras -, as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa.

As autoras enfatizam o quanto é necessário ouvir as crianças, por estas já apresentarem um conhecimento de linguagem e de mundo, quando chegam à escola, e é por meio desse movimento contínuo provocado pela linguagem que a criança vai se conhecendo, reconhecendo-se enquanto sujeito, conhecendo o mundo, aprendendo a se relacionar com os outros e com as coisas ao seu redor.

Embora seja comum nos depararmos com situações que envolvem a ludicidade na escola infantil, também é comum que o brincar não esteja completamente integrado com ações que incluem o aprendizado da criança, sobretudo se pensarmos na oralidade, que também é, na maioria das vezes, vista como algo natural, não sendo necessária a sua inserção nas práticas pedagógicas.

A escola infantil é o espaço em que a criança passa bastante tempo, por conseguinte é necessário que, aos olhos da própria criança, seja um espaço acolhedor, agradável e, ao mesmo tempo, desafiador e instigante (ESCARIÃO, 2009). Neste sentido, é relevante pensar na escola infantil como um espaço que privilegie o brincar e as práticas interativas que contribuam com a aquisição da oralidade.

Sabemos que pensar essa escola infantil, levando em consideração estes aspectos, e percebida como um espaço que favorece o desenvolvimento da linguagem oral através do brincar é bastante desafiador. Inicialmente precisamos compreender o desenvolvimento da linguagem a partir de uma discussão mais ampla e compreender as relações que podem ser estabelecidas com o brincar.

Também é essencial destacar que, historicamente, como já discutimos anteriormente, tem se negado socialmente a fala da criança. Esta é uma marca que ainda se apresenta nas

práticas dos profissionais que trabalham com crianças pequenas, atribuindo-lhes um caráter passivo e reprodutor, tornando-se comum atividades em que é exigido que as crianças fiquem em silêncio. Contrariando essa ideia, Gonçalves (1990) enfoca que a criança vai construindo a sua visão de mundo e do ambiente escolar que a cerca através de uma relação que supõe participação ativa com os professores, com as outras crianças e com ela mesma, de modo que os significados que ela já vem elaborando ao longo do seu desenvolvimento são confrontados com outros significados que permeiam a escola.

Neste sentido, Moyles (2002) ressalta que o brincar e a linguagem devem caminhar juntos na escola e que a contação de histórias é uma das formas mais eficazes de brincar com as palavras e as figuras. É bastante interessante o termo “brincar com as palavras e figuras”, utilizado pela autora, por se tratar de uma atividade lúdica que geralmente gera prazer e aguça a imaginação das crianças. Por esse motivo, a autora mostra o quanto esse contato com os livros é de extrema relevância para o desenvolvimento da língua oral e escrita, já que a criança começa a ter contato com as letras, as páginas, os números, as sentenças, etc. Vale destacar que o papel do professor no momento da contação é fundamental, a entonação das palavras, a ênfase apropriada torna a experiência prazerosa e curiosa, gerando mais interesse e participação ativa da criança.

O desenvolvimento da oralidade ocorrerá durante qualquer atividade lúdica, porém, para que isso seja possível, é preciso criar situações em que as crianças possam interagir, sejam incentivadas a falar, a conversar sobre as suas atividades e possam também usar a linguagem nas suas múltiplas formas.

Por meio das atividades planejadas, os gêneros podem ser trabalhados de forma lúdica nas conversas espontâneas ou regradas, usando perguntas e respostas, nos momentos de contação de histórias, na fala espontânea quando manipula um brinquedo, nas atividades de pintura, nas brincadeiras com música, entre outros.

O que observamos na nossa prática com projetos vinculados à Educação Infantil é que, durante as brincadeiras livres, por exemplo, geralmente a professora se ausenta da cena interativa, deixando as crianças sozinhas ou observando-as de longe, perdendo, assim, a oportunidade de criar situações que favoreceriam o uso do oral.

Em pesquisa realizada com crianças de 5 anos de idade em uma escola infantil de João Pessoa, Escarião (2006) investigou o que as próprias crianças achavam da escola, o que mais gostavam naquele espaço. Os dados que foram coletados por meio de desenhos e entrevistas

semiestruturadas, após análise, mostraram que todas as crianças falaram sobre o brincar, elegendo esta, a atividade que gerava maior interesse e satisfação. A análise ratificou os estudos que apontam a necessidade de incluir a ludicidade no planejamento pedagógico, assim como a afirmativa de que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, o que inclui a oralidade.

Entender as concepções de criança e os estudos sobre a ludicidade é essencial para a nossa compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem oral por meio do brincar numa visão interacionista. Já pontuamos aqui o nosso entendimento sobre a brincadeira, percebida como uma atividade socialmente construída pelas crianças, compreendidas como seres sociais, históricos, marcados pela cultura e também como produtores de cultura.

Como dissemos anteriormente, a nossa concepção de que a linguagem é multimodal, nos conduz à necessidade de deixar claro nesta pesquisa o sentido da discussão. Em razão disso, não podemos deixar de enfatizar o caráter indissociável do gesto e da fala. Por esta razão, segue uma breve discussão acerca da multimodalidade na linguagem.

2.6 A MULTIMODALIDADE NA LINGUAGEM

Ao falarmos sobre o papel da ludicidade na oralidade, no espaço da escola infantil, deparamo-nos com a necessidade de ampliar o nosso olhar diante da linguagem, enfatizando a linguagem como multimodal, já citada em diversos momentos da nossa pesquisa. Dessa maneira, reforçamos, assim, o papel dos gestos nesse processo comunicativo. Para tal, faz-se necessário compreender um pouco melhor o conceito de multimodalidade, já citado nesse trabalho, e como esta se apresenta de forma significativa para a compreensão dos estudos sobre linguagens de crianças pequenas.

Ávila Nóbrega e Cavalcante (2015) discorrem sobre a relevância do termo multimodalidade para os estudos em aquisição da linguagem, a partir dos estudos de David McNeill (1985), que buscou compreender o funcionamento da interação linguística com o bebê, tratando os aspectos gestuais e os aspectos vocais de forma indissociadas. Para McNeill (2005), a comunicação oral tem caráter multimodal, assim, gesto e fala fazem parte de um mesmo sistema linguístico.

McNeill (1992) afirma que, de maneira sincronizada, a fala e o gesto podem assumir o mesmo significado e que é o gesto que possui a característica de retratar e corporificar

imagens, que, por conseguinte, não foram possíveis expressar por meio da fala, assim, reforça a compreensão de que gesto e fala formam um sistema integrado, que gradativamente se organizam um com o outro.

Dessa forma, Silva (2018, p. 48) enfatiza que o termo multimodalidade é relativamente novo e, a partir dos seus estudos com base em McNeill (2000), a define como “a relação entre os aspectos integrados e inseparáveis de vários elementos, como: gestos, produções vocais, movimentos corporais, expressão facial, olhar, entre outros”.

Os estudos que trazem como tema a multimodalidade abordam diversas temáticas, enfatizando um ou outro aspecto, porém todos os elementos convergem para a máxima de que os componentes gesto e fala são indissociáveis.

Para Andrade (2017), a utilização dos gestos se configura como uma forma de comunicação, ou ainda como suporte nas situações de interação, assim, é com base nos estudos de Kendon (1982) e McNeill (1985) que o autor afirma que diante da concepção multimodal de linguagem, os recursos linguísticos, como o olhar, os gestos e a postura corporal, devem ser igualmente tratados a conduta verbal e vistos como formas diferenciadas de produção da interação social. Como afirma Silva (2018, p. 49):

No que se refere à multimodalidade englobando o uso dos gestos e da fala, destacamos entender a linguagem como uma forma de interação construída pela relação intrínseca entre os elementos multimodais nos momentos interativos com o outro, seja por meio da linguagem oralizada ou gestual, contribuindo para a aquisição da linguagem infantil e para a construção de sentidos em meio ao processo comunicativo.

A esse respeito, Silva (2014) nos alerta que a interação ocorre por meio de um processo que envolve a linguagem oral e outros componentes, como o gestual, e que é esse conjunto que compõe a multimodalidade. A autora corrobora com Ávila Nóbrega (2010), quando este afirma que, desde muito cedo, a criança é um sujeito linguisticamente interativo, e que, desde a vida intrauterina o outro deve conceber a língua como multimodal.

Para compreender melhor esse entendimento, trazemos a contribuição de McNeill (2000), quando este afirma que para o estudo sobre gestos devemos nos referir às pesquisas feitas por Adam Kendon, considerado um dos maiores pesquisadores nesta área. Kendon (1982) trouxe como foco dos seus estudos a importância dos gestos no processo de comunicação e desenvolveu uma categorização destes conhecida como “*Continuum de*

Kendon” (KENDON, 1982), formado por gesticulação, pantomima, emblemáticos e língua de sinais. Abaixo, apresentamos o quadro extraído de McNeill (2000) com a apresentação do contínuo.

QUADRO 2 - *Continuum de Kendon*

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de Sinais
<i>Contínuo 1</i>	Presença obrigatória da produção vocal	Ausência da produção vocal	Presença opcional da produção vocal	Ausência da produção vocal
<i>Contínuo 2</i>	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
<i>Contínuo 3</i>	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
<i>Contínuo 4</i>	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: McNeill (2000, p. 5).

Ávila Nóbrega e Cavalcante (2013, p. 57), com o intuito de tornar compreensível o quadro acima, afirmaram: “A pantomima é usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas. Os emblemas são usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “OK”, pedido de carona, etc. A língua de sinais é uma propriedade da comunidade de surdos”. Sobre a gesticulação, Cavalcante (2009) ressalta que esta acompanha o fluxo da fala, envolvendo toda a movimentação dos braços, cabeça, pescoço, postura corporal e das pernas, enfatiza, ainda, que essa gesticulação possui marcas da comunidade de fala, assim como da individualidade do sujeito de fala.

Ao analisar o Contínuo de Kendon (2000), Silva (2018) destaca a importância de entendê-lo de forma menos estática, levando em consideração o contexto do interlocutor, assim como dos parceiros envolvidos na situação de interação.

É importante destacar que, assim como afirmou Silva (2018), corroboramos com a ideia de que a gesticulação acompanha o fluxo da fala, porém não podemos tomar isso como regra, já que, em diversas situações, a pessoa produz movimentos gestuais que, por si só, evidenciam a comunicação. Esta é uma situação muito comum, quando estamos analisando cenas com crianças pequenas, em diversas situações, a criança usa apenas o gesto para comunicar-se.

Como citado acima, em situações interativas com crianças pequenas, há momentos em que estas não oralizam aquilo que gostariam de comunicar, porém a utilização do gesto faz esse papel comunicador, sendo elucidativo e fundamental para a compreensão da situação.

Como enfatiza Kendon (2011), a comunicação tem no gesto um aparato de grande relevância, por meio dele as pessoas são capazes de demonstrar sentimentos e comunicar ideias.

A ideia de que gesto e fala formam um conjunto indissociável e de que integram uma mesma matriz de significação afirma a concepção de que a língua é sempre multimodal, conceito definido por McNeill (1985) e corroborado pelos estudos de Melo (2017, p. 30), ao afirmar que “os enunciados surgem concomitantemente com diversos gestos e não de forma isolada. Essa perspectiva se opõe a estudos que não se preocupavam em estudar a língua sob um olhar multimodal”. Como bem alertou Brandão (2015), fundamentada nos estudos de McNeill (1985), apesar dos gestos serem classificados, em parte da literatura, como não linguísticos ou pré-linguísticos, a sincronização entre os gestos e a fala nos faz considerá-los como elementos linguísticos.

A análise de Melo (2017) sobre os estudos de Kendon e McNeill ressaltou que, ao juntar gesto e fala, os significados desejados são alcançados em uma conversa, assim, numa concepção multimodal da língua, fala e gesto estarão integrados e inseparáveis em uma matriz linguística. Para melhorar a compreensão do leitor a respeito dos gestos na aquisição da linguagem, acrescentaremos a essa discussão, o quadro elaborado pela autora na sua pesquisa de mestrado. Vejamos a seguir:

QUADRO 3 - Gestos em Aquisição da Linguagem

GESTOS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	
Gesticulação	Tipo de gesto que está atrelado ao fluxo da fala, ou seja, na medida em que o falante desempenha a gesticulação, a fala ocorre de forma simultânea (KENDON, 1982). Nos meses iniciais de vida da criança, a gesticulação ocorre atrelada à produção vocal, juntamente aos movimentos braçais, cabeça, postura corporal e pernas, demonstrando marcas da comunidade de fala e traços do estilo pessoal de cada indivíduo. (SILVA, 2011).
Pantomimas	As pantomimas são simulações de ações cotidianas, emergem exclusivamente com a ausência da oralidade em sua produção (KENDON, 1982). Na aquisição da linguagem, pantomima é um gesto que se desenvolve especialmente dentro de contextos lúdicos, nos quais a mãe interage com o bebê através de brincadeiras e objetos (CAVALCANTE, 2009). As pesquisas recentes apontam para a multimodalidade presente na produção das pantomimas, uma vez que estes gestos também ocorrem atrelados à produção vocal, especialmente às holófrases e blocos de enunciados.
Emblemas	Determinados culturalmente (são convencionais) tais como o uso em nossa cultura, por exemplo, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantando significando aprovação e o gesto de balançar a mão para se despedir de alguém (CAVALCANTE, 2009).

Fonte: Melo (2017, p. 32).

Diante do exposto, o que gostaríamos de enfatizar, quando destacamos a ludicidade na oralidade, no espaço da escola, é que não podemos esquecer que a linguagem é multimodal, por este motivo, ainda que o nosso objetivo nesta pesquisa não seja analisar os gestos, os aspectos como o gesto, os movimentos das mãos, dos dedos, dos braços, o gesto de mostrar, os movimentos corporais, estarão presentes na linguagem oral da criança e nas cenas de interação, já que fazem parte de uma mesma matriz linguística.

Ao discutir oralidade, não devemos perder de vista as diversas maneiras em que se manifesta. Como afirmou Brandão (2015, p. 61), “[...] a oralidade é uma integração do discurso na voz do corpo”. Nesse sentido, a fala não dá conta de tudo que temos a dizer, sendo de fundamental importância os outros elementos que constituem a comunicação.

3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Com o objetivo de observar o papel da ludicidade no desenvolvimento da fala, entendida como processo multimodal no espaço da escola infantil, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza etnográfica. Segundo Richardson (1999), por pesquisa qualitativa, entende-se a tentativa de compreender com detalhes os significados e as características de uma situação investigada.

Como forma de atender ao objetivo proposto, utilizamos inicialmente a observação participante como método de investigação. De acordo com Gil (2012, p. 103), a observação participante caracteriza-se pela participação ativa no grupo, “nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Quando falamos em observar crianças, faz-se necessário entender que é preciso se desprender dos conceitos preconcebidos e das verdades estabelecidas. Segundo Friedmann (2015, p. 42), “Há quem filme, fotografe, grave, escreva, esboce, pinte, desenhe, coloque música e movimento ou expresse poeticamente o que percebe, sente e vê quando observa crianças em seus habitats”. Qualquer meio é válido, desde que registremos o que vemos, ouvimos e sentimos.

Com o nosso objetivo definido, escolhemos o estudo de caso para o delineamento da pesquisa. Para Sarmiento (2003), o estudo de caso não necessariamente está relacionado a um fenômeno específico, mas pode atender a necessidade de investigação de um processo, instituição ou mesmo um grupo social. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso vem sendo bastante utilizado pelos pesquisadores sociais, por possibilitar a exploração de situações da vida real, a descrição do contexto investigado, entre outras.

3.2 O ESPAÇO DA ESCOLA INFANTIL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS). A escola está localizada no Campus Universitário, no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, e está vinculada ao Centro de Educação (CE).

Foi fundada em 21 de setembro de 1988, durante o reitorado do Prof. José Jackson Carneiro de Carvalho, porém só começou a funcionar em fevereiro de 1990, atendendo inicialmente crianças de 4 meses a 4 anos. O objetivo inicial era o atendimento de crianças, filhos (as) de professores, dos funcionários, dos alunos (as) da instituição e das pessoas da comunidade, com o intuito de desenvolver programas educativos.

A partir de 1997, atendendo ao desejo de muitos pais que tinham seus filhos matriculados na creche, houve uma ampliação, passando a atender crianças até 6 anos de idade na alfabetização. A ampliação foi aprovada pela Resolução nº 17/2000, que altera a Resolução nº 55/95 do Conselho Universitário da UFPB, passando a funcionar, a partir de então, como Creche-Escola. Hoje a escola não funciona mais como creche, atende crianças a partir de 2 anos, na Educação Infantil, até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A escola possui uma média de 280 alunos, que se dividem nos turnos da manhã e da tarde. Trabalhamos com duas turmas, inicialmente no período de setembro a dezembro, a turma escolhida para a pesquisa foi o Infantil II (2 anos de idade), que funciona pela manhã com 10 alunos, 8 meninos e 2 meninas. A turma funciona numa sala que contém 12 carteiras infantis, uma pequena mesa para a professora, dois armários e uma estante, onde a professora guarda os brinquedos e todo material que é utilizado nas suas atividades. A sala contém um colchonete colorido que é usado nos momentos de relaxamento e quando a professora vai fazer alguma atividade de contação de histórias. Dentro da sala, há um banheiro adaptado, o que proporciona uma maior autonomia para as crianças.

No ano seguinte, no período de fevereiro a abril, voltamos a escola para dar continuidade a pesquisa. Optamos por escolher a turma onde estavam as mesmas crianças do do Infantil II, no caso, neste ano já estavam no Infantil III (3 anos de idade), a professora e a estagiária também eram outras. A turma era maior, tinha 14 crianças, mas quase nunca estavam todas presentes. As crianças que apareceram nas filmagens do ano anterior estavam todas nessa nova turma, e algumas outras crianças se inseriram nos momentos das brincadeiras e, com isso, fizeram parte da pesquisa. A sala de aula era bem maior, bastante arejada, as carteiras infantis e coloridas, formando um losango, e as crianças tinham um bom espaço para movimentarem-se. A sala contava ainda com um quadro branco, uma mesa para a professora e um armário onde eram guardados os materiais pedagógicos e os brinquedos. Ver abaixo quadro de participantes, lembrando que o total de crianças não será a soma do Infantil

II (crianças de 2 anos) com o Infantil III (crianças de 3 anos), já que 5 crianças participaram das filmagens nas duas turmas:

QUADRO 4 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Crianças	Meninos	Meninas
	13	06
Professoras (Pedagogas)	02	
Estagiárias (Alunas do Curso de Pedagogia)	04	
Pesquisadora	01	

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola passou por várias reformas recentemente, melhorando e ampliando a estrutura física, configurando-se em mais espaços para as crianças. Dispõe atualmente de seis salas destinadas à Educação Infantil e nove salas destinadas ao Ensino Fundamental, um espaço que serve como refeitório, uma sala lúdica, uma cozinha experimental onde os alunos têm aulas de nutrição, dois pátios, uma área externa com areia e brinquedos. A escolha deste espaço para realização da pesquisa deu-se pelo nosso compromisso com a realidade da escola, já conhecida através da realização de outros projetos vinculados ao PROLICEN – Programa de Apoio a Licenciaturas, da Universidade Federal da Paraíba.

Também já era do nosso conhecimento a informação que a escola oferecia a Educação Infantil, com turmas de crianças com 2 e 3 anos, idade previamente escolhida pela pesquisadora e orientadora para a realização da pesquisa.

Apesar de termos apresentado o número total de crianças que participaram desta pesquisa, é importante esclarecer que nem todas elas participaram das cenas de interação no momento da brincadeira. A dinâmica de uma sala de Educação Infantil é bastante movimentada, em muitas situações em que a professora estava realizando uma atividade lúdica específica, outras crianças não participavam necessariamente da cena. Por se tratar de uma sala de aula, há situações em que várias crianças aparecem nas filmagens, mas nem todas as cenas foram utilizadas nas análises.

3.3 OS PRIMEIROS PASSOS – PROCEDIMENTOS

O primeiro contato foi realizado no dia 24 de julho de 2016. Inicialmente foi realizada uma conversa com a coordenadora com o objetivo de expor os objetivos propostos, procedimentos e instrumentos que seriam utilizados na pesquisa. Após o esclarecimento de todos os passos que seriam realizados, a coordenadora prontamente autorizou a realização da pesquisa na escola, assinando o Termo de Anuência da Instituição (Anexo B), sendo necessária em seguida, a autorização das professoras e dos pais das crianças. Nesse mesmo dia, a coordenadora nos apresentou as professoras, e, em seguida, fizemos o mesmo procedimento, apresentação dos objetivos da pesquisa e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) para assinatura das professoras e envio para os pais dos alunos. Combinamos, naquela ocasião, que só começaríamos a pesquisa quando todos os Termos estivessem assinados.

Assim, nesse mesmo dia, a professora encaminhou para os pais das crianças, os TCLE (Anexo E), contendo todos os esclarecimentos necessário para o conhecimento sobre a pesquisa a ser realizada. Para cada pai, foi encaminhada uma cópia do mesmo documento, como orienta o Comitê de Ética em Pesquisa do CCS.

O retorno dos Termos assinados demorou bastante, e, somente após termos recebido todos os Termos de Consentimento assinados pelos pais ou responsáveis, demos início à pesquisa. Todos os pais assinaram permitindo a participação dos seus filhos, porém não inserimos todas as crianças na análise, pois já havíamos determinado inicialmente o número de crianças que participariam da pesquisa. Os nomes das crianças não foram usados, como forma de eticamente preservar a sua identidade.

Com os Termos em mãos, começamos inicialmente a fazer as observações. Dessa forma, fomos entendendo um pouco sobre a dinâmica da sala de aula e a rotina da professora com as crianças, sobretudo fomos percebendo em que momentos a brincadeira ia sendo inserida no planejamento das atividades. Nesse primeiro momento, não começamos a fazer as videogravações, registramos no diário de campo as situações relevantes para a nossa compreensão sobre o dia a dia das atividades da professora com as crianças.

No trabalho realizado com crianças, não há como o pesquisador passar despercebido, e nem era essa a nossa intenção, por esse motivo, antes de iniciar as videogravações, nos inserimos no contexto da sala de aula. As crianças não se mostraram incomodadas com a

presença da pesquisadora, logo inseriram mais um membro no dia a dia das suas atividades e dinâmicas. Depois de duas semanas de observação, começamos a fazer as videogravações dos momentos de brincadeiras, em nenhum momento, eles estranharam a presença da câmera, talvez por ter optado pelo uso da câmera do celular, objeto comumente usado diariamente pela maioria das pessoas.

3.4 A COLETA E O TRATAMENTO DOS DADOS

Para realização desta pesquisa, foi utilizada a observação participante como forma de iniciar a investigação científica. De acordo com Tura (2003), a observação participante caracteriza-se pela constante presença do pesquisador no campo e pela observação de forma direta das atividades de um grupo.

Para Valladares (2007), os estudos realizados a partir da observação participante supõem a interação pesquisador/pesquisado. Todas as informações obtidas e as respostas que são dadas às suas indagações terão influência do seu comportamento e das relações que serão desenvolvidas com o grupo estudado. Sendo assim, a observação participante implica ir além de um puro relato do que vê, supõe saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. Desta forma, o pesquisador aprende com todas as situações próprias do ambiente da pesquisa.

Pautada no conceito de que a criança é sujeito ativo na construção e na aquisição da linguagem oral, voltamo-nos para a importância de inserir o brincar no contexto da escola infantil, como forma de favorecer o desenvolvimento da linguagem, como meios de ouvir a sua fala, percebida como uma expressão da sua realidade social, cultural e afetiva. Para tanto, pretendemos realizar uma pesquisa que utilize os seguintes instrumentos e procedimentos para posterior análise dos dados coletados:

1. Observação: aqui estabelecida como observação participante, já que é um meio eficaz, para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (André, 2005).

2. Brincadeiras construídas pelas próprias crianças ou pela professora, pautadas na afirmação de que a criança, através do brincar e nas interações propiciadas através dele, constrói a sua linguagem e representações.

3. Foram analisadas cenas de brincadeiras, videogravadas em situações diversas do cotidiano escolar, através de câmera digital. As transcrições e análises de dados serão feitas através do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) para uma melhor visualização das cenas interativas, em especial, do brincar, contribuindo para o processo de aquisição da linguagem. Este programa auxilia o pesquisador nas anotações sobre as cenas, a partir de trilhas criadas em acordo com o interesse e objetivo da pesquisa, ao mesmo tempo em que são visualizadas as imagens em vídeos.

4. Questionário realizado com as professoras sobre a sua prática em sala de aula e o entendimento sobre oralidade e ludicidade.

Iniciamos a observação participante no dia 18 de agosto de 2016. Nas duas semanas de observação, tivemos a oportunidade de participar da rotina da escola, da sala de aula, e perceber como se dava o planejamento da professora com relação aos momentos de brincadeiras. Percebemos que a rotina é mais ou menos a mesma, com algumas modificações em alguns dias da semana. As crianças chegam às 7h30, a professora começa a organizá-los nas carteirinhas para iniciar a música do “bom dia”. Em seguida, inicia alguma atividade planejada, as crianças se dispersam muito facilmente e logo a professora precisa organizar outra atividade, geralmente, nesse momento, elas brincam com algum brinquedo da estante ou que tenham trazido de casa.

Em seguida, a professora e a assistente de sala organizam o lanche, e as crianças saem para o recreio. No retorno do recreio, voltam agitadas, o que é normal depois do momento em que brincam livremente, suam, correm, pulam e entram em contato com toda a energia corpórea. Neste retorno, a professora procura fazer alguma dinâmica de relaxamento e, na sequência, insere alguma atividade lúdica. Nas segundas e quartas, as crianças têm aula de educação física e, nas quintas-feiras, têm aula de capoeira.

Nestes dias de observação, participamos da rotina planejada pela professora, conhecemos a dinâmica com as crianças, assim como tentamos formar um vínculo na intenção de elas se sentirem mais à vontade com as videograções que viriam no segundo momento.

Na turma do Infantil II, os momentos de brincadeira são diários, alguns são planejados pelas professoras com brincadeiras específicas, outros surgem naturalmente, às vezes através da iniciativa das próprias crianças. Procuramos agir naturalmente, inserindo-nos nesses

momentos, de forma que as crianças agissem com naturalidade na ação do brincar e na expressão da fala.

Começamos as videograções no dia 04 de outubro de 2016 e ficamos com a turma até o término das aulas no mês de dezembro. As crianças, aparentemente, não se sentiram incomodadas com a presença da câmera e fizeram normalmente todas as atividades da rotina planejada pela professora. Ao término do ano letivo, encerramos as nossas atividades.

No ano seguinte, achamos que seria interessante dar continuidade à observação e às filmagens das crianças, assim, ficamos com a turma de fevereiro a abril. Voltamos à escola e, sem aparentar nenhuma resistência à nossa presença, a nova professora, agora do Infantil III, prontamente nos acolheu, apresentando à estagiária e às crianças. A turma era maior, mas 5 crianças já tinham participado da experiência realizada no ano anterior, e, nesse caso, nossa presença não causou nenhum incômodo, facilitando também a interação com as outras crianças, rapidamente nos inserimos nas atividades realizadas pela professora. A filmagem, nos momentos das atividades lúdicas, não gerou nenhum espanto, as crianças sempre se mostravam muito à vontade com a câmera, na verdade, não pareciam sem sequer curiosas, talvez porque usamos a câmera do celular, objeto mais comum na atualidade.

A rotina com as crianças no Infantil III era bem parecida com a realizada pela professora no ano anterior. No primeiro horário, as crianças faziam alguma atividade planejada pela professora, como colagem, pintura, palitinhos de picolé, inserindo conhecimentos sobre as letras, os números, o corpo, as formas, as cores. Depois do lanche as crianças iam para o parquinho de areia, brincavam livremente e voltavam para o segundo horário, como chegavam bastante agitadas, a professora apagava a luz, pedia que deitassem e ficassem em silêncio, nesse momento, ela cantava uma música infantil. Algumas crianças ficavam bastante inquietas, mas a professora dava continuidade ao seu planejamento. Em seguida, era a hora da contação de histórias ou de brincarem com algum brinquedo da própria escola ou que tivessem trazido de casa.

Ao todo, foram realizadas 68 filmagens, que se restringiram aos momentos de brincadeira propostos pela professora. Apesar de serem muitas cenas gravadas, não foi possível analisar todas, já que optamos por fazer a pesquisa em um ambiente natural, onde pouco podíamos interferir na ação dos participantes. Por se tratar de cenas de brincadeira, e por estarmos fazendo a pesquisa com crianças pequenas, vale destacar que muitas atividades

lúdicas começavam e acabavam rapidamente, já que esta é uma característica que não podemos deixar de levar em consideração, quando estamos envolvidos no contexto infantil.

Para melhor atender os nossos objetivos, optamos pela escolha de 13 cenas que mostram registros lúdicos na sala de aula, que seguem listadas abaixo.

QUADRO 5 - Cronograma da coleta de dados

Coleta N°	Data	Tempo da gravação	Idade das crianças
1	06/12/2016	3min42s	2 e 3 anos
2	04/10/2016	7min14s	2 e 3 anos
3	16/11/2016	3min32s	2 e 3 anos
4	08/12/2016	2min20s	2 e 3 anos
5	08/03/2017	3min12s	3 anos
6	27/10/2016	7min22s	2 e 3 anos
7	04/10/2016	2min33s	2 e 3 anos
8	04/10/2016	3min50s	2 e 3 anos
9	04/10/2016	3min30	2 e 3 anos
10	11/10/2016	1min19s	2 e 3 anos
11	14/02/2017	1min30s	3 anos
12	08/03/2017	1min40s	3 anos
13	08/03/2017	1min38s	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Com as filmagens feitas, realizamos a transcrição das cenas através do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Este programa auxilia o pesquisador nas anotações sobre as cenas, a partir de trilhas criadas em acordo com o interesse e objetivo da pesquisa, ao mesmo tempo em que são visualizadas as imagens em vídeos.

A escolha deste programa foi no sentido de dar maior clareza às cenas de interação, no momento da brincadeira, e à produção oral das crianças nas situações lúdicas vivenciadas na sala de Educação Infantil, com as outras crianças e com a professora.

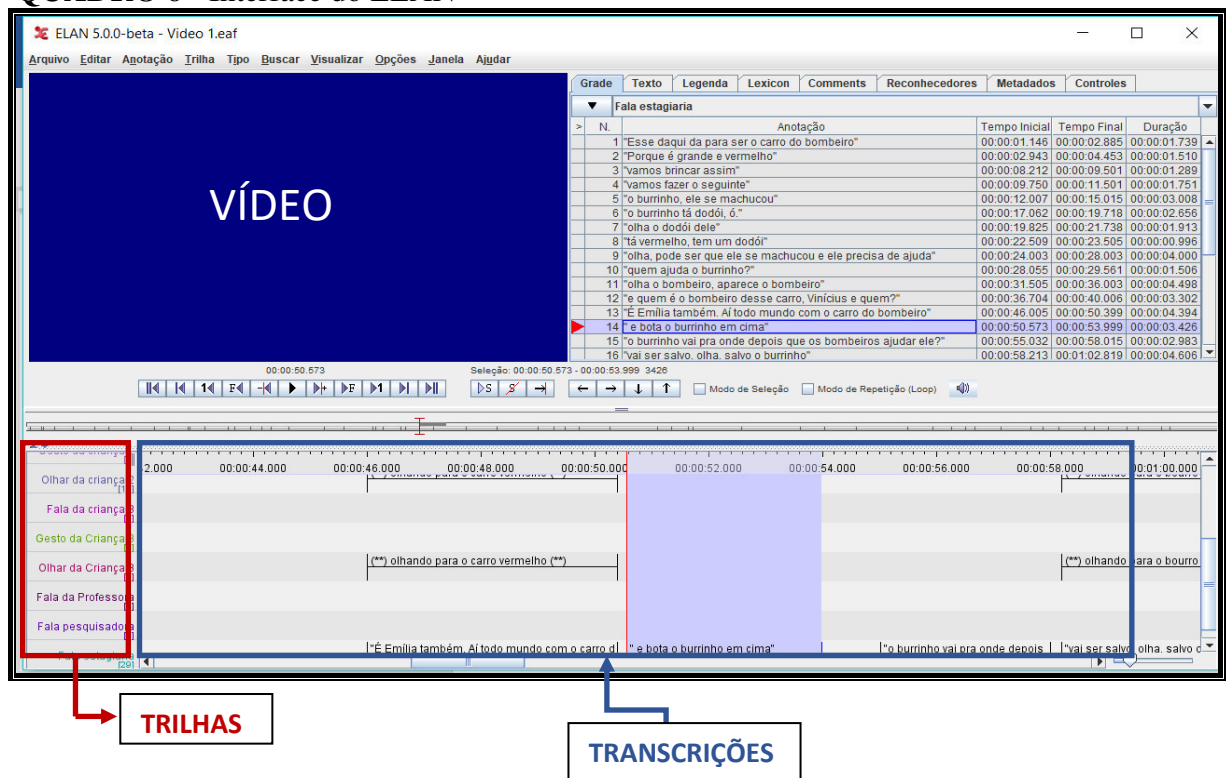
As cenas, assim como os recortes feitos, foram escolhidas diante daquela situação em que melhor retratava o nosso objetivo. Esta não foi uma tarefa fácil mediante a idade das crianças, a sua produção de fala ainda é pequena, assim como as situações de brincadeiras propostas pela professora que nem sempre contava com a interação de um adulto. Por este motivo, em algumas situações, a voz da pesquisadora se fez presente. Podemos observar os espaços curtos de gravação, já que os momentos de brincadeira, em diversas situações, ocorreram de forma aligeiradas; em outras situações, a própria criança mudava o contexto da brincadeira, envolvendo-se em outra ação.

Para uma melhor compreensão acerca da cena filmada, fizemos um breve relato dos registros observados no contexto de cada atividade lúdica. O relato do contexto torna-se importante, sobretudo, por se tratar de uma sala de aula, inserida em uma escola, um ambiente dinâmico, cheio de estímulos que interferem no planejamento da professora.

Os vídeos foram transcritos usando alguns marcadores que auxiliam na compreensão e na identificação dos gestos, da fala e do olhar da criança, assim como a fala da professora, da estagiária e da pesquisadora.

Abaixo vejamos a interface dos registros no ELAN.

QUADRO 6 - Interface do ELAN



Após a transcrição dos dados para o ELAN, realizamos as mesclas de nosso interesse para o estudo em questão, sendo assim, mesclamos a fala com o gesto da criança com o objetivo de demonstrar o aspecto multimodal da linguagem com a afirmativa de que gesto e fala são indissociáveis.

Abaixo segue o exemplo do quadro de mescla utilizado nas análises:

QUADRO 7 - Demonstração do quadro de mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Criança 2 ▼							
v	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	[eu pular, eu]			00:00:10.045	00:00:12.000	00:00:01.955
	2	"apontando pra baixo em direção ao carro" [o carro pa eu bincar]			00:00:13.363	00:00:15.727	00:00:02.364
	3	"balançando a cabeça pra direita e esquerda"			00:01:07.544	00:01:08.090	00:00:00.546
	4	[eu tenho um dó dói]			00:02:44.294	00:02:46.203	00:00:01.909
	5	"balançando a cabeça afirmando"			00:02:47.975	00:02:49.157	00:00:01.182
	6	[todo mundo tem um dó dói]			00:02:52.499	00:02:54.726	00:00:02.227
	7	[porque eu canto]			00:03:03.952	00:03:06.633	00:00:02.681
	8	[é tijolu] "aponta pra baixo"			00:03:06.678	00:03:08.360	00:00:01.682

Fonte: Extraído das transcrições e análises a partir do Software ELAN.

A partir do registro feito durante a gravação em vídeo das cenas interativas realizadas em sala de aula, nas situações envolvendo as atividades lúdicas, podemos perceber o movimento multimodal da linguagem, quando verificamos, através das mesclas gesto/fala, a presença dos gestos durante a fala da criança.

Para uma melhor compressão do quadro de mescla e para facilitar a análise das trilhas, utilizamos sinais gráficos diferenciados para identificar os registros da fala, dos gestos e do olhar, porém, nesta pesquisa, optamos por trabalhar apenas com a mescla gesto/fala, ficando a trilha do olhar disponível para posteriores pesquisas. Vejamos o quadro a seguir:

QUADRO 8 - Sinais gráficos

SINAIS GRÁFICOS	NOMECLATURA	EXPLICAÇÃO
“ ”	Aspas	Sempre iniciando e finalizando a produção vocal
()	Parênteses	Sempre iniciando e finalizando a produção gestual
* *	Asteriscos	Sempre iniciando e finalizando a descrição do olhar
...	Reticências	Prolongamento da produção vocal

Fonte: Elaborado por Silva (2018).

As nossas cenas variaram muito com relação à quantidade de crianças interagindo no momento das atividades lúdicas, por este motivo, para complementar os quadros do ELAN, produzimos um quadro de transcrição para facilitar a compreensão dos diálogos. Estes quadros se apresentarão de maneira variada, dependendo do número de crianças na cena, além do adulto, que poderá variar, entre a professora, a estagiária e a pesquisadora. Vejamos abaixo:

QUADRO 9 - Demonstração do quadro de mescla da criança

Fala da Professora / Estagiária / Pesquisadora	Criança 1	Criança 2

Fonte: Elaborado pela autora.

Como forma de organizar os nossos dados, dividimos a nossa análise em três blocos categorizados, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 10 - Categorização das cenas

CATEGORIZAÇÃO	NÚMERO DE VÍDEOS
Cenas interativas envolvendo brinquedos	05
Cenas interativas de contação de histórias	06
Cenas interativas envolvendo brincadeiras de faz-de-conta	02

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 O REGISTRO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

As atividades propostas pela professora são variadas, apresentaremos um quadro com as atividades percebidas que as professoras definiram como sendo as atividades lúdicas que mais favorecem a oralidade (Ver quadro), mas nem sempre são planejadas, apresentando-se de acordo com a necessidade das crianças ou do que é possível fazer no momento. É importante ressaltar que a escola é um espaço dinâmico e que o planejamento é um instrumento didático pedagógico flexível, como destaca Libâneo (1998), quando afirma que, ao planejar, o professor se oportuniza a criar e recriar a sua própria didática, enriquecendo a sua prática profissional, observando a necessidade de mudar o caminho e replanejar a sua ação, assim, o planejamento passa a ser também uma oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática.

No quadro abaixo, apresento as atividades lúdicas que as professoras registraram, por meio de um questionário (apêndice A), como sendo as atividades que mais favorecem o uso da linguagem oral. Segue abaixo:

QUADRO 11 - Atividades lúdicas realizadas pelas professoras

Atividades lúdicas realizadas pelas professoras	
Professora 1	Professora 2
Roda de conversa;	Contação de histórias;
Brincadeira livre proporcionando a conversa com outras crianças;	Músicas infantis;
Brincadeira livre proporcionando o diálogo consigo;	Atividades com artes: pintura, colagem, e modelagem.
No parquinho de areia, brincam livres e interagem com outras crianças.	

Fonte: Questionário respondido pelas professoras.

Diante disso, faz-se necessário compreender o planejamento das atividades lúdicas propostas pela professora, assim como compreender didaticamente as vezes em que foi necessário rever uma atividade, que, porventura, não deu certo ou não estava inicialmente no planejamento daquele dia. Vale a pena ressaltar também que nos chama atenção as vezes em que a professora não se insere na atividade lúdica, colocando-se de fora da cena e tornando a atividade menos proveitosa para a aquisição de fala da criança.

Outra situação que observamos é a necessidade de a professora prestar atenção ao movimento das crianças, às suas reações diante das atividades propostas, colocando-se na posição respeitosa do limite de cada uma, da sua vontade ou não em participar, assim como do momento em que aquela atividade não está mais sendo bem-vinda pelo grupo ou por alguma criança em específico.

A partir das nossas observações feitas durante todo o percurso da pesquisa, percebemos que as atividades lúdicas mais planejadas pela professora são: a manipulação livre do brinquedo, atividades livres de brincadeiras, atividades com encaixes, pintura e contação de histórias, essas atividades foram divididas em categorias, já apresentadas anteriormente (quadro 11), para melhor compreensão e análise dos dados.

O espaço externo à sala de aula conta com parquinhos em dois ambientes diferentes, no pátio de areia, localizado na entrada da escola, e no pátio coberto, onde as crianças tem mais acesso livre durante o dia. Nas salas de aula, as opções de brinquedos ou material para desenvolver atividades lúdicas são restritas, no geral, lápis de colorir, massinha de modelar em pouca quantidade, algumas bolinhas de plástico, alguns materiais de madeira com

representação dos bichos, livrinhos de história infantis, esses numa quantidade boa, e os brinquedos que as próprias crianças levavam.

4 ORALIDADE E LUDICIDADE: UM PERCURSO NATURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A transcrição dos dados através do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) nos permitiu ter uma maior clareza das cenas lúdicas realizadas no espaço da escola infantil, com crianças de 2 e 3 anos de idade. Com o nosso objetivo definido, propusemo-nos a compreender como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem.

Sendo assim, a análise dos dados se deu a partir da nossa interpretação, baseada teoricamente nos estudos realizados e apresentados anteriormente, nas observações feitas no espaço da escola e no registro feito através da transcrição dos dados obtidos por meio das filmagens das cenas envolvendo as atividades lúdicas.

Para esta análise, foram escolhidas 13 cenas, que representam as atividades lúdicas desenvolvidas pela professora ou criadas pelas próprias crianças, no espaço da escola infantil. Estas cenas foram divididas em 3 categorias mencionadas anteriormente (Quadro 11), onde selecionamos atividades livres com brinquedos, atividades que envolvem a contação de histórias e atividades envolvendo jogos de papéis.

As cenas foram analisadas a partir de recortes que julgamos significativos para o estudo. Após essa seleção, identificamos o contexto que envolvia as crianças, a professora e a situação em si no momento da filmagem. É importante ressaltar que o contexto da cena é de extrema relevância, já que a escola é um espaço dinâmico, e as crianças são ativas na constituição desse espaço.

Em cada análise, apresentaremos inicialmente o número da cena, a data da gravação do vídeo, a categorização da atividade lúdica, o tempo do recorte, o contexto inicial da cena, o quadro demonstrativo do ELAN e o quadro da mescla que será analisada. Como apresentado anteriormente, utilizaremos três categorias, são elas: cenas interativas de contação de histórias, cenas interativas envolvendo brinquedos e cenas interativas envolvendo jogos de papéis. Vejamos a seguir:

4.1.1. Cenas interativas de contação de histórias

No bloco 1 de análise, iremos mostrar cenas que apresentam contação de histórias. Vale destacar que a contação de histórias foi registrada como a atividade em que as crianças prestam mais atenção e sentem a maior necessidade e desejo de interagir com a professora e com a própria história do livro, fazendo relações com histórias que foram contadas em outras situações, em outros dias e com histórias reais relacionadas aos seus contextos diversos. Vejamos a seguir:

CENA 1

Data: 06/12/2016

Duração do vídeo: 3:42

Duração do recorte: 3:27

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: A professora chama as crianças para o tapete onde geralmente senta com as crianças para a contação de histórias. Neste dia, 6 crianças que estão na sala são chamadas para a atividade, mas duas delas não se interessam e ficam explorando a sala com a estagiária.

QUADRO 12 - Cena Interativa entre a professora e as crianças

The screenshot displays the ELAN 5.0.0-beta software interface. The top window shows a video of a teacher sitting on a rug with several young children, reading a book. Below the video is a timeline with various control buttons. The bottom window shows a list of events with timestamps, organized into columns: Grade, Text, Legend, and Lexicon. The events are categorized by speaker, such as 'Fala da Professora' and 'Fala da criança 1'.

Grade	Text	Legend	Lexicon
18	"o pé, o cabelo, que mais?"	00:02:10.046	00:02:13.999 00:00:03.953
19	"a assinha"	00:02:14.499	00:02:16.522 00:00:02.023
20	"o bico"	00:02:18.068	00:02:19.998 00:00:01.930
21	"o bico é aqui, óh. O bico"	00:02:21.498	00:02:23.940 00:00:02.442
22	"o bico é aqui ó"	00:02:28.092	00:02:29.999 00:00:01.907
23	"é aqui o bico da coruja, com o bico ela abre e f..."	00:02:29.999	00:02:34.953 00:00:04.954
24	"então vamos lá, a coruja ela põe ovos, lembra..."	00:02:35.046	00:02:45.023 00:00:09.977
25	"pode deixar ela descansar aqui no colo de tia..."	00:02:50.022	00:02:53.929 00:00:03.907
26	"coloca ela aqui pra gente contar os ovinhos do..."	00:03:00.046	00:03:05.046 00:00:05.000
27	"como é que ela fala?"	00:03:07.952	00:03:09.766 00:00:01.814
28	"vamos contar quantos ovinhos tem no ninho da..."	00:03:22.988	00:03:27.523 00:00:04.535

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 13 - Fala da Professora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala da Professora						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"lembra que a gente fez o poema da coruja? vamos continuar. Nos fizemos o que hoje da coruja que a gente pintou de branco?"			00:00:00.488	00:00:09.906	00:00:09.418
	2	"os ovos, muito bem os ovinhos"			00:00:11.837	00:00:15.023	00:00:03.186
	3	"senta aqui para gente ver a historinha da coruja"			00:00:24.907	00:00:30.000	00:00:05.093
	4	"vamo lá vamo lá, vê a coruja com olho"			00:00:35.022	00:00:39.092	00:00:04.070
	5	"a coruja é uma ave que fica onde? ela mora onde?"			00:00:41.010	00:00:43.964	00:00:02.954
	6	"eeeita a coruja, olha aqui"			00:00:46.022	00:00:48.510	00:00:02.488
	7	"é sim para contar, vamos lá contar, essa é a história da mamãe coruja"			00:00:50.475	00:00:55.010	00:00:04.535
	8	"tu ama, diga, eu amo a coruja é?"			00:00:57.000	00:01:00.000	00:00:03.000
	9	"a mamãe coruja tem o que no ninho?"			00:01:00.022	00:01:03.022	00:00:03.000
	10	"ovos, deixa eu mostrar os ovinhos"			00:01:03.999	00:01:07.046	00:00:03.047
	11	"tem um pé e o que mais que a coruja tem?"			00:01:28.499	00:01:29.987	00:00:01.488
	12	"o pé e o que mais?"			00:01:32.034	00:01:34.987	00:00:02.953
	13	"a mão, a assinha ó"			00:01:35.103	00:01:39.987	00:00:04.884
	14	"isso daqui é o que ca coruja?"			00:01:43.301	00:01:45.022	00:00:01.721
	15	"a coruja, o olho, e isso daqui da coruja é o que?"			00:01:51.987	00:01:55.987	00:00:04.000
	16	"o nariz"			00:01:57.104	00:01:58.104	00:00:01.000
	17	"o cabelo, não, é a a pena da coruja. E o que mais? o pé"			00:02:00.035	00:02:05.012	00:00:04.977
	18	"o pé, o cabelo, quê mais?"			00:02:10.046	00:02:13.999	00:00:03.953
	19	"a assinha"			00:02:14.499	00:02:16.522	00:00:02.023
	20	"o bico"			00:02:18.068	00:02:19.998	00:00:01.930
	21	"o bico é aqui, óh. O bico"			00:02:21.498	00:02:23.940	00:00:02.442
	22	"o bico é aqui ó"			00:02:28.092	00:02:29.999	00:00:01.907
	23	"é aqui o bico da coruja, com o bico ela abre e fecha ó"			00:02:29.999	00:02:34.953	00:00:04.954
	24	"então vamos lá, a coruja ela põe ovos, lembra que a gente pintou os ovinhos. E aqui a mamãe coruja"			00:02:35.046	00:02:45.023	00:00:09.977
	25	"pode deixar ela descansar aqui no colo de tia emilia, pode B? coloque ela aqui"			00:02:50.022	00:02:53.929	00:00:03.907
	26	"coloca ela aqui pra gente contar os ovinhos do ninho da coruja"			00:03:00.046	00:03:05.046	00:00:05.000
	27	"como é que ela fala?"			00:03:07.952	00:03:09.766	00:00:01.814
	28	"vamos contar quantos ovinhos temno ninho da coruja? ooi, diga oi"			00:03:22.988	00:03:27.523	00:00:04.535

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 14 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla Fala e Gesto Criança 1						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(aproxima-se da coruja, ergue a mão direita e passa sobre a cabeça na coruja)			00:00:24.907	00:00:30.000	00:00:05.093
	2	"é a coruja" (aponta para o olho da coruja com o dedo indicador direito)			00:00:36.976	00:00:38.371	00:00:01.395
	3	"ovos" (coloca a mão direita na barriga da coruja)			00:01:02.976	00:01:04.022	00:00:01.046
	4	"a coruja"			00:01:09.418	00:01:11.022	00:00:01.604
	5	"a coruja tem pe" (segura o pé da coruja)			00:01:26.045	00:01:27.999	00:00:01.954
	6	"um pééé"			00:01:29.976	00:01:31.511	00:00:01.535
	7	(INC) (segura as assas da crouja com as duas mãos)			00:01:37.045	00:01:39.115	00:00:02.070
	8	"o braço coruja" (passa as mãos nas assas da coruja)			00:01:49.580	00:01:51.487	00:00:01.907
	9	"o nariz" (encosta a ponta do dedo indicador direito no nariz da coruja)			00:01:55.766	00:01:56.976	00:00:01.210
	10	"o cabelo" (toca com as pontas dos dedos na cabeça da coruja)			00:01:58.034	00:01:59.058	00:00:01.024
	11	"o pé, o cabelo" (toca na cabeça e depois no pé da coruja)			00:02:05.000	00:02:09.977	00:00:04.977
	12	"o olho"			00:02:13.034	00:02:14.499	00:00:01.465
	13	"assinha" (toca nas assas da coruja com as mãos)			00:02:16.499	00:02:18.080	00:00:01.581
	14	"é o bico"			00:02:19.998	00:02:21.487	00:00:01.489
	15	(INC) (aponta para o bico com o dedo indicador direito)			00:02:32.395	00:02:33.999	00:00:01.604
	16	(tenta pegar a coruja da criança 3)			00:02:44.057	00:02:52.196	00:00:08.139

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 15 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla Fala e Gesto Criança 2						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 16 - Mescla da criança 3

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 3							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"ooovos"			00:00:09.813	00:00:11.860	00:00:02.047
	2	"ela botava ovos e e corujas" (aponta para coruja com o dedo indicador esquerdo e em seguida lev...			00:00:14.487	00:00:21.999	00:00:07.512
	3	"eu amo ele" (abraça a coruja)			00:00:22.023	00:00:24.883	00:00:02.860
	4	"é pra contar?" (aponta para o cartão na mão da professora com a mão direita)			00:00:49.022	00:00:50.510	00:00:01.488
	5	"eu amo ele, eu amo" (juntando uma mão na outra)			00:00:54.953	00:00:57.069	00:00:02.116
	6	(puxa o livro para o rosto, segurando com as duas mãos)			00:01:00.022	00:01:03.022	00:00:03.000
	7	(vira-se para tras)			00:01:26.045	00:01:27.999	00:00:01.954
	8	"nãão, aqui é o bico!" (aponta para o bico)			00:02:23.963	00:02:26.428	00:00:02.465
	9	(pega a coruja do colo da professora)			00:02:44.057	00:02:52.196	00:00:08.139
	10	"mas eu quero mostrar ela pra Bia" (colocando a mão na coruja)			00:02:55.999	00:02:59.952	00:00:03.953
	11	"oi oi oi oi" (mostrando a coruja para as crianças)			00:03:00.046	00:03:05.046	00:00:05.000
	12	"nananananana" (balança a coruja de um lado para o outro em direção da criança 4)			00:03:16.615	00:03:19.871	00:00:03.256
	13	"oi B"			00:03:19.906	00:03:21.534	00:00:01.628

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 17 - Mescla da criança 4

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 4							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"o bico é aqui"			00:02:26.534	00:02:28.092	00:00:01.558

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 18 - Transcrição da cena interativa

FALA DA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3	CRIANÇA 4
Lembra que a gente fez o poema da coruja? Vamos continuar. Nós fizemos o que hoje da coruja que a gente pintou de branco?			Ooovos	
Os ovos, muito bem os ovinhos.	GESTO: aproxima-se da coruja, ergue a mão direita e passa sobre a cabeça na coruja		Ela botava ovos e corujas. GESTO: aponta para coruja com o dedo indicador esquerdo e em seguida levanta-se aproximando-se da coruja, coloca a mão direita na cabeça da coruja	
Senta aqui para gente ver a historinha da coruja, vamo lá, vamo lá, vê a coruja com olhão	É a coruja GESTO: aponta para o olho da coruja com o dedo indicador direito		Eu amo ele GESTO: abraça a coruja	
A coruja é uma ave que fica onde? Ela mora onde?				
Eeeita a coruja, olha aqui			É pra contar?	

			GESTO: aponta para o livro na mão da professora com a mão direita	
É sim para contar. Vamos lá contar, essa é a história da mamãe coruja			Eu amo ele, eu amo GESTO: juntando uma mão na outra	
Tu ama, diga, eu amo a coruja, é? A mamãe coruja tem o que no ninho?	Ovos GESTO: coloca a mão direita na barriga da coruja		GESTO: puxa o livro para o rosto, segurando com as duas mãos	
Ovos, deixa mostrar os ovinhos	A coruja, a coruja tem pé GESTO: segura o pé da coruja		GESTO: vira-se para trás	
Tem um pé e o que mais que a coruja tem?	Um pééé			
O pé e o que mais?				
A mão, a asinha ó	(INC) GESTO: segura as asas da coruja com as duas mãos			
Isso daqui é o que cá coruja?	O braço coruja GESTO: passa as mãos nas asas da coruja			
A coruja, o olho, e isso daqui da coruja é o que?	O nariz GESTO: encosta a ponta do dedo indicador direito no nariz da coruja			
O nariz	O cabelo GESTO: toca com as pontas dos dedos na cabeça da coruja			
O cabelo, não, é a pena da coruja. E o que mais? O pé	O pé, o cabelo GESTO: toca			

	na cabeça e depois no pé da coruja			
O pé, o cabelo, quê mais?	O olho			
A asinha	A asinha GESTO: toca nas assas da coruja com as mãos			
O bico	É o bico			
O bico é aqui, Ó. O bico			Nãão, aqui é o bico! GESTO: aponta para o bico	O bico é aqui
O bico é aqui ó! É aqui o bico da coruja, com o bico ela abre e fecha ó	(INC) GESTO: aponta para o bico com o dedo indicador direito			
Então vamos lá, a coruja ela põe ovos, lembra que a gente pintou os ovinhos. E aqui a mamãe coruja,			GESTO: pega a coruja do colo da professora	
Pode deixar descansar aqui no colo de tia Emília, pode “B”? Coloque ela aqui	GESTO: tenta pegar a coruja da criança 3		Mas eu quero mostrar ela pra Bia GESTO: colocando a mão na coruja	
Coloca ela aqui pra gente contar os ovinhos do ninho da coruja			Oi oi oi oi GESTO: mostrando a coruja para as crianças	
Como é que ela fala?			Nananananana... Oi B GESTO: balança a coruja de um lado para o outro em direção da criança 4	
Vamos contar quantos ovinhos tem no ninho da coruja? Ooi, diga oi				

Fonte: Elaborado pela autora.

As crianças chegam cedo para a aula, às 7h30, e a professora está organizando a sala junto com a estagiária. As crianças vão chegando, colocando as suas bolsas no canto da sala (lugar estabelecido para isso), e logo começam a explorar o ambiente, duas crianças pedem brinquedos que estão no armário, uma diz: *“Tia, eu quero o carrinho”*, a outra diz: *“Tia, quero brincar com massinha”*, mas a professora explica que ainda não é o momento dessas atividades e os convida para ler uma historinha, *“Vamos ler uma historinha?”*, as crianças se animam, gritam em coro *“Hêêêêê”* e acomodam-se no tapete que a professora geralmente usa para essa atividade de contação de histórias.

É perceptível o quanto a atividade de contação de histórias gera interesse nas crianças pequenas. Configura-se como uma atividade lúdica de fundamental importância para a formação do leitor. No momento da interação com a historinha, a criança usa o imaginário na tentativa de responder questões que surgem ao longo da narrativa (ABRAMOVICH, 1997).

A contação de histórias, vista como um gênero oral, apresenta-se nessa cena de forma lúdica a partir da interação prazerosa que a contação gera nas crianças, por meio da interação com a professora, com a historinha contada, com as outras crianças e com o próprio livro. É notória a necessidade que as crianças têm de pegar no livro, de folheá-lo e apontar para as figuras como se quisessem de fato entrar na história, além disso, mesmo que ainda sejam muito pequenas e estejam no processo de aquisição, experienciam a fala por meio da conversa espontânea estabelecida pela professora, tendo a história como ponto de partida. Dessa forma, concordamos com Medeiros (2013), quando enfatiza que a contação de histórias assume um importante papel na construção de outros modos de falar e escrever.

Nessa contação da história da coruja, a professora começa se referindo à atividade que havia feito com as crianças no dia anterior, ela pergunta: *“Lembra que a gente fez o poema da coruja?”*, fazendo com que as crianças pensem sobre a atividade dentro de um contexto pedagógico mais amplo e façam relações com a experiência antes, estabelecendo aqui uma conversa espontânea com alternância de turnos, no formato perguntas e respostas. Ao perguntar o que havia pintado de branco, uma criança responde enfaticamente: *“ooooovos.”*

A professora procura interagir com todas as crianças da cena, chamando-as para sentarem na roda e tentando atraí-las, até este momento, com uma coruja de pelúcia nos braços, ela diz: *“Senta aqui pra gente ver a historinha da coruja, vamo lá, vamo lá ver a coruja com o olho”*. Nesse momento, as crianças estão sentadas, 2 delas participam de forma

mais ativa no que diz respeito a oralidade, e as outras crianças observam atentamente à professora.

Logo no início da cena, podemos observar o aspecto multimodal da linguagem, já que as crianças entrelaçam o gesto, a fala e o olhar no contexto comunicativo, como afirmam Almeida e Cavalcante (2017), quando dizem que o gesto, a fala e o olhar, compõem a matriz multimodal da comunicação. Como nas cenas de atenção conjunta, em que a criança e o adulto interagem e prestam atenção a uma terceira coisa, onde o olhar tem papel fundamental no momento da interação (TOMASELLO, 2007).

É importante lembrar que, na nossa pesquisa, não temos o objetivo de analisar os gestos e o olhar, mas ao assumirmos o entendimento de que a linguagem é multimodal, faremos apenas referência ao surgimento de gestos e olhares, sem o objetivo de tipificá-los. Como podemos observar, no início da história, ao ouvirem a professora falar sobre a coruja, a criança 1 passa a mão na cabeça do bicho de pelúcia de forma carinhosa, e a criança 3 coloca a mão na cabeça da coruja, diz: *“eu amo ele”* e, em seguida, abraça o bichinho de pelúcia. Podemos destacar o quanto a história também favorece o desenvolvimento emocional, à medida que dá espaço para a criança falar sobre os seus sentimentos e vivenciá-los de maneira real através do imaginário.

Mesmo as crianças da nossa pesquisa sendo tão pequenas, é perceptível o quanto se interessam pelo livro, entrando na história e no jogo de perguntas e respostas que a professora incentiva. Depois de iniciada a história apenas com a coruja de pelúcia, a professora pega o livro, e logo é interpelada pela criança 3, que diz: *“É pra contar?”*, apontando para o livro. A professora responde que sim, e a criança diz: *“Eu amo ele, eu amo ele”*, juntando as mãos sobre o corpo num gesto de carinho. Ao serem perguntados sobre o que a coruja tem no ninho, a criança 1 responde: *“ovos”*, colocando a mão sobre a barriga da coruja de pelúcia, e a criança 3 abraça o livro fazendo referência ao amor declarado pelo bicho.

No momento em que a professora diz que vai mostrar os ovinhos no bicho de pelúcia, a criança 1 muda o fluxo da narrativa e de maneira inusitada começa a nomear as partes do corpo do animal: *“A coruja, a coruja tem pé”*, segurando o pé da coruja de pelúcia. A professora aproveita e insere as partes do corpo do animal na narrativa: *“Tem um pé, e o que mais que a coruja tem?”*, sendo respondida pela criança 1 que segue nomeando, mesmo quando a professora se refere às asas, a criança não consegue repetir o nome, mas segura as asinhas da coruja e diz que são os braços. Faz referência ao nariz e, com a ponta do dedo,

encosta no nariz do bichinho, depois mostra o cabelo, passando a mão na cabeça da coruja, e a professora corrige dizendo que são as penas. A criança 1 continua falando as partes do corpo e mostrando no bichinho de pelúcia, mostra o olho, as asas, o bico, e as outras crianças prestam atenção ao que está sendo mostrado. No momento em que a criança 1 mostra o bico, apontando para a barriga do bicho, a criança 3 chama a atenção de maneira enfática, diz: *“não, aqui é o bico”*, apontando para o bico, seguido da criança 4 que reafirma: *“aqui é o bico”*, apontando novamente para o bico. Podemos perceber aqui a evidência do caráter mais livre da conversa espontânea, quando a criança muda o assunto, inserindo a temática das partes do corpo na historinha. Corroboramos com Medeiros (2013, p. 84), quando discute sobre a conversa espontânea e afirma que, “nessa condição constante, em que reformulações e inserções são frequentes, a criança vê oportunidades para efetuar movimentos inesperados.”

Em seguida, a professora tenta retomar para o início da história sobre os ovinhos da coruja, ela diz: *“então, vamos lá, a coruja, ela põe ovos, lembra que a gente pintou os ovinhos? E aqui, a mamãe coruja...”*, sendo interrompida pela criança 3 que pega a coruja do seu colo e mostra para as outras crianças, como se tivesse passando o animal pelo colo de cada uma, em seguida balança o bichinho de um lado para o outro fazendo o gesto de ninar.

A partir desse excerto, podemos perceber o quanto as crianças interagem no momento da contação de histórias, tornando-se, assim, uma atividade lúdica essencial, para dar espaço a fala da criança. Como vimos em Scarpa (1992), ao contar histórias, cria-se uma espécie de jogo partilhado, possibilitando a criança exercer o papel de narrador, ainda que não seja possível, nesse momento, desenvolver a mesma narrativa contada pelo adulto. Dessa forma, a criança vai sendo inserida ativamente no aprendizado do narrar, por meio de uma situação lúdica, construindo e reconstruindo a história.

CENA 2

Data: 04/10/2016

Duração do vídeo: 7:14

Duração do recorte: 4:50

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: A cena foi gravada no primeiro horário, 4 crianças estão presentes, mas uma delas não participou do momento em que a estagiária pega um livro para iniciar a contação de histórias. Além das crianças, a professora e mais duas estagiárias do curso de pedagogia estão presentes.

Título do livro: Tem gente que sabe...

QUADRO 19 - Cena Interativa entre a estagiária e as crianças

The screenshot displays the ELAN 5.0.0-beta software interface. The top window shows a video of a teacher sitting on a green mat, reading a book to four children. The bottom window shows a detailed timeline of the interaction, with columns for 'Fala da Estagiária', 'Fala da criança 1', 'Gesto da criança 1', 'Olhar da criança 1', 'Fala da criança 2', 'Gesto da criança 2', 'Olhar da criança 2', 'Fala da criança 3', 'Gesto da criança 3', and 'Olhar da criança 3'. The timeline is marked with time stamps and includes a search bar and various control buttons.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
14	"como é que ela consegue subir pela pared...	00:01:33.034	00:01:35.709
15	"ela é o que?"	00:01:38.336	00:01:39.453
16	"ela é fera ne? ela tem umas garras assim ó..."	00:01:40.521	00:01:47.033
17	"tem bicho que sabe... boiaar"	00:01:50.045	00:01:54.486
18	"é a foca, a foca sabe boiaar"	00:01:55.858	00:02:00.533
19	"e ela boia onde?"	00:02:00.836	00:02:02.511
20	"na água ne?"	00:02:04.064	00:02:06.018
21	"na piscina, na piscina... quem tem piscina e..."	00:02:08.541	00:02:13.936
22	"na água, pode ser no lago, pode ser no mar"	00:02:15.529	00:02:19.994
23	"pode ser no rio"	00:02:20.005	00:02:23.494
24	"na piscina, é pode ser, em qualquer lugar q..."	00:02:25.563	00:02:30.005
25	"tem bicho que sabe... perai B, tia vai falar. T..."	00:02:30.023	00:02:41.488

Fonte: Elaborada pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 20 - Fala da Estagiária

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala da Estagiária							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"tem bicho que sabe... fazer meeel"	00:00:04.023	00:00:08.976	00:00:04.953			
2	"qual o bicho que sabe fazer mel?"	00:00:10.488	00:00:12.488	00:00:02.000			
3	"isso a abelha, olha que abelha linda... A abelha é de que cor?"	00:00:15.000	00:00:19.069	00:00:04.069			
4	"ela é amarela, branca, preta"	00:00:20.965	00:00:27.011	00:00:06.046			
5	"e o mel é doce ou salgado?"	00:00:27.976	00:00:32.581	00:00:04.605			
6	"Doce ne? mel gostoso. A gente come o mel com o que?"	00:00:33.894	00:00:40.080	00:00:06.186			
7	"com a colher, muito bem ! e a gente coloca o mel a onde?"	00:00:41.826	00:00:46.314	00:00:04.488			
8	"na colher, mas a gente pode botar o mel na fruta ne? na banana"	00:00:48.070	00:00:54.977	00:00:06.907			
9	"tem bicho que sabe... Tem bicho que sabe andar pela parede"	00:00:58.930	00:01:06.999	00:00:08.069			
10	"é a lagartixa que anda pela parede, quem tem medo de lagartixa?"	00:01:08.848	00:01:15.011	00:00:06.163			
11	"a largatixa tava na sua casa, tava onde a largatixa?"	00:01:19.999	00:01:24.092	00:00:04.093			
12	"na parede! ela sobre pela parede"	00:01:27.034	00:01:29.976	00:00:02.942			
13	"ela consegue subir pela parede?"	00:01:29.976	00:01:32.022	00:00:02.046			
14	"como é que ela consegue subir pela parede?"	00:01:33.034	00:01:35.709	00:00:02.675			
15	"ela é o que?"	00:01:38.336	00:01:39.453	00:00:01.117			
16	"ela é fera ne? ela tem umas garras assim ó, que consegue subir pela parede"	00:01:40.521	00:01:47.033	00:00:06.512			
17	"tem bicho que sabe... boiaar"	00:01:50.045	00:01:54.486	00:00:04.441			
18	"é a foca, a foca sabe boiar"	00:01:55.858	00:02:00.533	00:00:04.675			
19	"e ela boia onde?"	00:02:00.836	00:02:02.511	00:00:01.675			
20	"na água ne?"	00:02:04.064	00:02:06.018	00:00:01.954			
21	"na piscina, na piscina... quem tem piscina em casa?"	00:02:08.541	00:02:13.936	00:00:05.395			
22	"na água, pode ser no lago, pode ser no mar"	00:02:15.529	00:02:19.994	00:00:04.465			
23	"pode ser no rio"	00:02:20.005	00:02:23.494	00:00:03.489			
24	"na piscina, é pode ser, em qualquer lugar que tenha água"	00:02:25.563	00:02:30.005	00:00:04.442			
25	"tem bicho que sabe... perai B, tia vai falar. Tem bicho que sabe caaaantar"	00:02:30.023	00:02:41.488	00:00:11.465			
26	"como é que a co-có canta?"	00:02:41.999	00:02:43.999	00:00:02.000			
27	"co co có !! é o galo"	00:02:46.581	00:02:50.023	00:00:03.442			
28	"olha que galo bonito, quem já viu um galo?"	00:02:50.162	00:02:54.999	00:00:04.837			
29	"ele vive a onde?"	00:02:56.906	00:02:59.046	00:00:02.140			
30	"hein? o galo, como é que o galo fica?"	00:03:01.999	00:03:04.999	00:00:03.000			
31	"tu viu o galo onde?"	00:03:04.999	00:03:06.394	00:00:01.395			
32	"o galo no céu? nunca vi um galo no céu"	00:03:08.068	00:03:11.975	00:00:03.907			
33	"tu já viu um galo no céu?"	00:03:14.487	00:03:17.278	00:00:02.791			
34	"tu não viu não?"	00:03:23.441	00:03:25.069	00:00:01.628			
35	"eu vi um galo no sítio, eu vi no sítio"	00:03:32.069	00:03:35.046	00:00:02.977			
36	"vi láááá no sítio na casa da minha tia no sítio"	00:03:35.080	00:03:38.522	00:00:03.442			
37	"tem um galo na casa da sua avó?"	00:03:45.999	00:03:48.325	00:00:02.326			
38	"um loro ne?"	00:03:48.813	00:03:49.720	00:00:00.907			
39	"é um papagaio"	00:03:51.022	00:03:53.766	00:00:02.744			
40	"vamos lá, tem bicho que sabe... agora é V que vai responder"	00:03:55.022	00:04:00.045	00:00:05.023			
41	"tem bicho que sabe se enrolar"	00:04:00.056	00:04:05.010	00:00:04.954			
42	"qual o bicho que sabe se enrolar? olha só, quem adivinha quem é esse bicho que sabe se enrolar?"	00:04:05.010	00:04:13.080	00:00:08.070			
43	"não sabe o nome dele?"	00:04:14.011	00:04:16.267	00:00:02.256			
44	"é o tatu !! ele vira uma bolinha, ele vai rolando rolando rolando aí tchu! entra dentro da casinha dele"	00:04:17.523	00:04:25.488	00:00:07.965			
45	"ele parece uma bolinha, ele enrola, enrola, enrola, o tatu. Não B, perai"	00:04:25.488	00:04:33.488	00:00:08.000			
46	"aaah ele tem um dente, é, ele tem um dente"	00:04:35.930	00:04:40.023	00:00:04.093			
47	"é o dente? é não, sabe o que é que é isso V? são as garrinhas dele que ficam assim, estão enroladin..."	00:04:43.534	00:04:53.045	00:00:09.511			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 21- Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala da criança 1							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"na colher"	00:00:46.384	00:00:48.059	00:00:01.675			
2	"pode ser na piscina"	00:02:06.146	00:02:08.495	00:00:02.349			
3	"pode ser na piscina"	00:02:23.528	00:02:25.482	00:00:01.954			
4	"eu não sei"	00:04:12.941	00:04:13.801	00:00:00.860			
5	"ó ó ó o dente dele"	00:04:33.035	00:04:35.872	00:00:02.837			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 22- Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 2 ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"a co-có"			00:02:37.558	00:02:39.023	00:00:01.465
	2	"co co có"			00:02:44.406	00:02:46.546	00:00:02.140
	3	"não sei"			00:03:21.476	00:03:23.197	00:00:01.721

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN

QUADRO 23 - Mescla da criança 3

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 3 ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"abelha !"			00:00:09.000	00:00:10.534	00:00:01.534
	2	"abelha"			00:00:12.488	00:00:15.000	00:00:02.512
	3	"é marrom"			00:00:19.046	00:00:20.534	00:00:01.488
	4	"e marrom"			00:00:26.488	00:00:27.907	00:00:01.419
	5	"é doce"			00:00:32.592	00:00:34.057	00:00:01.465
	6	"com a colher"			00:00:40.023	00:00:42.023	00:00:02.000
	7	"é a lagatixa"			00:01:07.022	00:01:08.790	00:00:01.768
	8	(bate no com a mão direita) "eu tenho uma largatixa na minha casa, eu goto dela"			00:01:13.732	00:01:19.941	00:00:06.209
	9	"na parede"			00:01:24.034	00:01:26.057	00:00:02.023
	10	"ééé"			00:01:32.034	00:01:33.034	00:00:01.000
	11	"é porque ela é fera" (ergue e desce o braço rapidamente)			00:01:35.662	00:01:38.336	00:00:02.674
	12	"é fera"			00:01:39.487	00:01:40.510	00:00:01.023
	13	"é a foca"			00:01:54.440	00:01:55.858	00:00:01.418
	14	"na água"			00:02:02.506	00:02:04.064	00:00:01.558
	15	"é"			00:02:05.518	00:02:06.006	00:00:00.488
	16	"não! é na água"			00:02:13.715	00:02:15.459	00:00:01.744
	17	"co co có"			00:02:47.081	00:02:48.058	00:00:00.977
	18	"no céu" (aponta com o dedo dindicador direito para o teto)			00:03:06.499	00:03:08.126	00:00:01.627
	19	"é"			00:03:10.498	00:03:11.312	00:00:00.814
	20	"tem sim"			00:03:13.185	00:03:14.231	00:00:01.046
	21	"tava no céu"			00:03:26.523	00:03:28.058	00:00:01.535
	22	(INC)			00:03:41.046	00:03:45.813	00:00:04.767
	23	"é"			00:03:48.197	00:03:49.174	00:00:00.977
	24	"é um loiro"			00:03:49.696	00:03:51.069	00:00:01.373
	25	"é um papagaio"			00:03:53.824	00:03:55.034	00:00:01.210
	26	"é o tatu"			00:04:16.360	00:04:17.546	00:00:01.186

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 24 - Transcrição da cena interativa

FALA DA ESTAGIÁRIA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3
Tem bicho que sabe... Fazer mel			Abelha!
Qual o bicho que sabe fazer mel?			Abelha
Isso a abelha, olha que abelha linda...			É marrom
A abelha é de que cor			
Ela é amarela, branca, preta			E marrom
E o mel é doce ou salgado?			É doce
Doce, né? Mel gostoso.			Com a colher
A gente come o mel com o que?			
Com a colher, muito bem!			Na colher
E a gente coloca o mel aonde?			
Na colher, mas a gente pode botar o mel na fruta, né? Na banana.			É a lagartixa
Tem bicho que sabe...			
Tem bicho que sabe andar pela parede			
É a lagartixa que anda pela parede, quem tem			Eu tenho uma

medo de lagartixa?			lagartixa na minha casa, eu goto dela GESTO: bate no chão com a mão direita
A lagartixa tava na sua casa, tava onde a lagartixa?			Na parede
Na parede! Ela sobre pela parede, ela consegue subir pela parede?			Ééé
Como é que ela consegue subir pela parede?			É porque ela é fera GESTO: ergue e desce o braço rapidamente
Ela é o que?			É fera
Ela é fera, né? Ela tem umas garras assim ó, que consegue subir pela parede			
Tem bicho que sabe... Boiaar			É a foca
É a foca, a foca sabe boiar, e ela boia onde?			Na água
Na água, né?			É
	Pode ser na piscina GESTO: inclina o corpo em direção da criança 3		
Na piscina, na piscina... Quem tem piscina em casa?			Não! É na água
Na água, pode ser no lago, pode ser no mar, pode ser no rio	Pode ser na piscina GESTO: inclina o corpo para frente e retorna		
Na piscina, é pode ser, em qualquer lugar que tenha água			
Tem bicho que sabe... Peraí “B”, tia vai falar. Tem bicho que sabe caaaantar		A cocó	
Como é que a cocó canta?		Co co co	
Co có !! É o galo			Co co có
Olha que galo bonito, quem já viu um galo? Ele vive aonde?			
Hein? O galo, como é que o galo fica? Tu viu o galo onde?			No céu GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o teto

O galo no céu? Nunca vi um galo no céu			É, tem sim
Tu já viu um galo no céu?		Não sei	
Tu não viu, não?			Tava no céu
Eu vi um galo no sitio, eu vi no sitio			
Vi láááá no sitio na casa da minha tia no sitio			(inc)
Tem um galo na casa da sua avó?			É
Um louro, né?			É um loro
É um papagaio			É um papagaio
Vamos lá, tem bicho que sabe... Agora é “V” que vai responder. Tem bicho que sabe se enrolar			
Qual o bicho que sabe se enrolar? Olha só, quem adivinha quem é esse bicho que sabe se enrolar?	Eu não sei		
Não sabe o nome dele?			É o tatu
É o tatu! Ele vira uma bolinha, ele vai rolando, rolando, rolando, aí tchu! Entra dentro da casinha dele. Ele parece uma bolinha, ele enrola, enrola, enrola, o tatu. Não “B”, perai	Ó ó ó o dente dele GESTO: aproxima-se do livro e aponta com o dedo indicador direito para o desenho no livro		GESTO: puxa o livro para si
Aaah ele tem um dente, é, ele tem um dente. É o dente? É não, sabe o que é que é isso “V”? São as garrinhas dele que ficam assim, estão enroladinhas			

Fonte: Elaborado pela autora.

A gravação desta cena foi realizada no primeiro horário da manhã, as crianças tinham chegado há pouco tempo, e, logo após a musiquinha do “bom dia”, a estagiária os convidou para o tapete colorido para a contação de histórias. Pegou o livro “Tem gente que sabe...”, segundo ela, o preferido das crianças, que abriram um largo sorriso, quando viram a historinha que seria contada. Fizeram um meio círculo e, logo que começou a leitura, participaram da construção da história em cada página.

Assim como toda atividade que envolve a contação de histórias, as crianças rapidamente se envolvem em uma situação lúdica, querem participar da história, pegar no livro, ver os desenhos, as cores, fazer os sons dos personagens e mudar a entonação da voz. Prestam atenção na narração, mas participam com perguntas e respostas, transformando a atividade em um espaço rico de trocas comunicativas e de aquisição de novos gêneros, já que a essência do gênero é a conversa e o diálogo. Assim, numa atividade de contação, é

fundamental que o adulto dê espaço para a criança falar, permita que faça perguntas, que introduza outros assuntos, que toque no livro, que participe de maneira ativa da construção narrativa.

Mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, o acesso à leitura por meio do professor possibilita o contato com práticas culturais que são mediadas pela escrita, assim, essas práticas de leitura colocam a criança numa posição de leitoras. Quando a história é contada mais de uma vez, geralmente as crianças sentem prazer em reconhecer a narrativa e em antecipar as emoções vividas em cada trecho contado (RCNEI, 1998).

No excerto que trouxemos, a cada página do livro, é apresentado um bicho diferente, através de uma característica de cada animal, para que as crianças se sintam instigadas em adivinhar de qual animal se trata. Essa história é bastante interessante, porque geralmente as crianças trazem um conhecimento prévio sobre os bichos e também fazem indagações e conjecturas sobre aqueles que não conhecem.

Quando a estagiária abre a primeira página e diz: *“tem bicho que sabe... fazer mel”*, antes de fazer a próxima pergunta, que seria: *“qual o bicho que sabe fazer mel”*, a criança 3 logo responde: *“abelha”*, repetindo em seguida: *“abelha”*. A estagiária aproveita para inserir na história algumas perguntas que vão construindo uma conversação, pergunta sobre a cor da abelha, e a criança 3 diz que é marrom, a estagiária ressalta: *“ela é amarela, branca, preta”*, mas a criança 3 complementa, *“e marrom”*, participando ativamente da construção da narrativa, as outras crianças escutam atentamente. Dessa forma, novos conhecimentos são trazidos, e, com isso, a criança vai ampliando a sua percepção do mundo.

A estagiária aproveita a contação de histórias para inserir outros conceitos relacionados ao mel produzido pelas abelhas, se é doce ou salgado e como podemos comê-lo. Ao perguntar como podemos comer o mel, a criança 3 responde rapidamente: *“com a colher”*, essa resposta não esperada faz com que a estagiária reformule a pergunta: *“e a gente coloca o mel aonde?”*, mas não obtendo a resposta, ela mesma complementa. Vimos aqui o quanto podemos explorar os espaços interativos e lúdicos, reforçando as nossas ideias em Galvão (2016), quando ressalta a necessidade de incentivar perguntas e respostas, transformando a prática pedagógica em um espaço rico para explorar a oralidade.

Também é importante salientar que a estagiária vai direcionando as perguntas para gerar o aprofundamento do tema da história, configurando uma tentativa de conversa regrada, porém as crianças a conduzem para reformulações de perguntas e dão respostas inusitadas.

Na escola infantil, as crianças devem ser incentivadas a brincar com as palavras, brincar com as letras, já que estão inseridas num mundo letrado, dessa forma, a leitura de uma história deve dar espaço, para que a própria criança traga elementos que não necessariamente fazem parte daquela narrativa, mas que estão relacionados ao contexto da criança.

Quando a estagiária diz: *“tem bicho que sabe andar pela parede”*, a criança 3 diz: *“é a lagartixa, eu tenho uma lagartixa na minha casa, eu goto dela”*, inserindo aqui uma informação do seu contexto e relacionando com a história, tenta argumentar que ela consegue andar pela parede porque é “fera”, trazendo um conceito pré-construído de que aquele que anda pelas paredes é esperto. Como vimos em Brougère (1998), e concordamos com o autor, é na atividade lúdica que a criança apresenta o acúmulo das suas experiências culturais que já foram vivenciadas desde bebê e se renovam a cada experiência interativa.

A cada página do livro virada, a estagiária se utiliza de estratégias de entonação, assim como da matriz gesto-fala, auxiliando a construção da narrativa, gerando também expectativa em cada criança e favorecendo o surgimento do interesse em participar da atividade lúdica. Podemos observar, por exemplo, quando a estagiária pergunta com a entonação de surpresa sobre a lagartixa: *“ela consegue subir pela parede? Como é que ela consegue subir pela parede?”* e a criança 3 não diz como, mas o porquê, mostrando que a lógica infantil é diferente da nossa, ela responde: *“ela é fera”*. À medida em que se constrói um espaço de interação, favorecendo o diálogo estagiária/texto/crianças, constitui-se aí um lugar de fala respeitando as necessidades da criança pequena e a sua condição de sujeito ativo na participação e construção da cultura.

Quando a estagiária pergunta sobre o bicho que sabe boiar, a criança 3 logo responde que é a foca, em seguida, a estagiária pergunta sobre onde a foca boia. A criança 3 diz: *“na água”*, ouvindo o reforço da estagiária: *“na água, né?”*, a criança 3 confirma, mas a criança 1 reforça a sua própria opinião, dizendo: *“pode ser na piscina”*, girando o corpo para a criança 3 e mostrando um aprofundamento na discussão, trazendo outro elemento que não está na história. A estagiária valoriza a fala da criança, reforçando a sua afirmação: *“na piscina, é pode ser em qualquer lugar que tenha água.”*

A estagiária dá continuidade à história e pergunta sobre o bicho que sabe cantar, a criança 2 responde rapidamente: “*a cocó*”, mesmo sem saber exatamente o nome do animal, relaciona ao seu canto, apresentando o nome pela característica do animal (metonímia), algo bastante comum nessa fase de aquisição, em que as crianças aprendem os animais por meio de onomatopeias que os representam na natureza, o cachorro é o “au au”, o pintinho é o “piu piu”, o gato é o “miau”, entre outros. Podemos observar que os animais são representados dessa forma em muitos livros ou brinquedos que trazem a foto do animal e a “voz” correspondente. A estagiária procura ressignificar a fala da criança 2 e refaz a pergunta de outra forma, dando a possibilidade de a criança se expressar melhor, nesse jogo de perguntas e respostas, a criança vai experienciando a fala e aprendendo a usá-la de maneiras diferentes. Assim, a criança 2 representa como o galo canta: “*có có có.*” A estagiária reforça o canto é diz que é o galo, em seguida, pergunta onde é que o galo vive, e a criança 3 responde: “*no céu*”, ao mesmo tempo em que aponta com o dedo indicador para o teto da sala, numa sincronia de gesto e fala. Ao ser questionada sobre ter um galo no céu, a criança 3 dá sustentação à própria fala, reforçando com a afirmativa: “*é, tem sim*”.

É fundamental que a criança tenha acesso aos livros desde muito pequena, essa ação deve ser incentivada pela família, e, em seguida, o professor assumirá também um papel importante para despertar interesse pela leitura. Essa relação com o livro permite a criança explorar outros gêneros, aumentando o seu repertório linguístico e entrando em contato com conhecimentos novos, favorecendo também a sua aprendizagem.

Na atividade com o livro sobre os bichos, percebemos que quando os animais são mais comuns à cultura da criança, rapidamente nomeiam e falam alguma característica do bicho, quando não conhecem muito bem, fazem relação com algum animal mais próximo do seu imaginário ou destacam no animal algo que pareça familiar. Como no caso do tatu, ao serem perguntados sobre que bicho era aquele, inicialmente não souberam responder, a professora deu outras pistas, a criança 1 disse que não sabia, em seguida, a criança 3 respondeu que era um tatu, mas a criança 1 chamou atenção para os dentes do animal, apontando com o dedo para a foto no livro.

CENA 3

Data: 16/11/2016

Duração do vídeo: 3:32

Duração do recorte: 3:06

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: A cena foi gravada no segundo horário, 7 crianças estão presentes neste dia.

Chegam agitadas do recreio, a professora pega o livro para iniciar a contação de histórias.

Título do livro: Monstrinho verde

QUADRO 25 - Cena Interativa entre a Professora e as crianças

The screenshot displays the ELAN 5.0.0-beta software interface. The top window shows a video of a teacher sitting on the floor, reading a book to a group of young children. Below the video, a table provides a detailed transcript of the interaction, including timestamps for each utterance.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"como é que menino faz quando tá com medo de mo..."	00:00:00.833	00:00:09.944	00:00:09.111
2	"xiii, vamos falar baixinho para o monstro não escuta..."	00:00:11.833	00:00:16.944	00:00:05.111
3	"compro um relógio, de repente, todas as crianças ..."	00:00:18.888	00:00:27.888	00:00:09.000
4	"a bruxa, quem tem medo de bruxa?"	00:00:27.944	00:00:30.944	00:00:03.000
5	"o gato, é, o que foi que aconteceu aqui nessa cena?"	00:00:35.055	00:00:40.000	00:00:04.945
6	"o gato mordeu o dedo?"	00:00:41.165	00:00:42.999	00:00:01.834
7	"colocou a roupa do batmam e: Mêninada ahl e o qu..."	00:00:51.054	00:00:59.777	00:00:08.723
8	"o homem aranha correu, e o que foi que aconteceu ..."	00:01:02.054	00:01:08.054	00:00:06.000
9	"o bebê, pq ele chorou"	00:01:11.166	00:01:12.999	00:00:01.833
10	"ia comer ele num é? só que a bruxa tinha medo de ..."	00:01:18.110	00:01:22.888	00:00:04.778
11	"qual a cor da mão?"	00:01:30.082	00:01:31.416	00:00:01.334
12	"qual a cor da mão do jacaré?"	00:01:32.860	00:01:34.971	00:00:02.111
13	"que cor é essa mão aqui que tá apertando? não é ..."	00:01:35.111	00:01:38.111	00:00:03.000

Below the transcript table, a timeline view shows the temporal alignment of various events, including gestures and speech segments for different children, with a red vertical line indicating the current playback position.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 26 - Fala da Professora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Fala da professora							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"como é que menino faz quando tá com medo de monstro? ele coloca a mão no? como ele faz R?"			00:00:00.833	00:00:09.944	00:00:09.111
	2	"xiii, vamos falar baixinho para o monstro não escutar a gente?"			00:00:11.833	00:00:16.944	00:00:05.111
	3	"comprou um relógio, de repente, todas as crianças que estavam da festa. Quem foi que apareceu na festa?"			00:00:18.888	00:00:27.888	00:00:09.000
	4	"a bruxa, quem tem medo de bruxa?"			00:00:27.944	00:00:30.944	00:00:03.000
	5	"o gato, é, o que foi que aconteceu aqui nessa cena?"			00:00:35.055	00:00:40.000	00:00:04.945
	6	"o gato mordeu o dedo?"			00:00:41.165	00:00:42.999	00:00:01.834
	7	"colocou a roupa do batmam e: Mêninada arh! e o que foi que aconteceu com essas crianças aqui?"			00:00:51.054	00:00:59.777	00:00:08.723
	8	"o homem aranha correu, e o que foi que aconteceu com esse bebê aqui?"			00:01:02.054	00:01:08.054	00:00:06.000
	9	"o bebê, pq ele chorou"			00:01:11.166	00:01:12.999	00:00:01.833
	10	"ia comer ele num é? só que a bruxa tinha medo de quem?"			00:01:18.110	00:01:22.888	00:00:04.778
	11	"qual a cor da mão?"			00:01:30.082	00:01:31.416	00:00:01.334
	12	"qual a cor da mão do jacaré?"			00:01:32.860	00:01:34.971	00:00:02.111
	13	"que cor é essa mão aqui que tá aparecendo? não é do jacaré não"			00:01:35.111	00:01:38.111	00:00:03.000
	14	"qual é a cor do bicho papão? verde"			00:01:39.944	00:01:45.000	00:00:05.056
	15	"mas a bruxa tem medo de quem V?"			00:01:48.527	00:01:50.194	00:00:01.667
	16	"ne b? o que a criança tava fazendo aqui B?"			00:01:52.943	00:02:00.054	00:00:07.111
	17	"tava descansando"			00:02:03.027	00:02:04.916	00:00:01.889
	18	"quem quer comer o bandido?"			00:02:06.971	00:02:09.138	00:00:02.167
	19	"ó V, o bandido tem medo de quê? mede de quem aliás hein?"			00:02:11.082	00:02:18.027	00:00:06.945
	20	"o bandido tem medo de quem? de quem é essa mãozinha que tá aparecendo aqui? do bicho pa?"			00:02:18.193	00:02:26.249	00:00:08.056
	21	"o que aconteceu nessa cena aqui?"			00:02:32.082	00:02:34.027	00:00:01.945
	22	"tá com o garfo na mão, o que mais?"			00:02:40.110	00:02:45.943	00:00:05.833
	23	"qual a cor do bicho? hein BR?"			00:02:45.943	00:02:53.110	00:00:07.167
	24	"de que cor é o bicho papão?"			00:02:53.332	00:02:56.165	00:00:02.833
	25	"tá cheio de espinhos"			00:02:57.888	00:03:00.276	00:00:02.388
	26	"no nariz, senta aqui"			00:03:02.832	00:03:06.832	00:00:04.000

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 27 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 1							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 28 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 2							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"coloca a mão na, no, olho" (aponta para o livro com o dedo indicador direito)			00:00:10.277	00:00:15.999	00:00:05.722
	2	"e comprou um relógio"			00:00:16.944	00:00:18.666	00:00:01.722
	3	"tiá, ó ó, o gato" (aponta com o dedo indicador direito)			00:00:30.722	00:00:35.000	00:00:04.278
	4	"é o gatinho" (aproxima-se da professora e aponta para o livro com o dedo indicador direito)			00:00:41.777	00:00:45.999	00:00:04.222
	5	"tia, e vestiu, vestiu a roupa do batmam" (apontando para o livro)			00:00:45.999	00:00:50.943	00:00:04.944
	6	"o homem aranha" (aponta com o dedo indicador para o livro)			00:01:00.165	00:01:01.999	00:00:01.834
	7	"de bandido! olha aqui na mão da bruxa" (aponta para o livro com o dedo indicador direito)			00:01:23.055	00:01:28.166	00:00:05.111
	8	"na mão"			00:01:28.194	00:01:30.027	00:00:01.833
	9	"do jacaré"			00:01:31.388	00:01:33.055	00:00:01.667
	10	"a mão" (aponta com o dedo indicador direito para o livro)			00:01:41.278	00:01:42.944	00:00:01.666
	11	"vai botar esse negocio daqui, ó" (aponta com o dedo indicador direito para o livro)			00:01:45.083	00:01:47.972	00:00:02.889
	12	"ele tá (INC)" (aponta com o dedo indicador direito para o livro)			00:02:01.166	00:02:03.833	00:00:02.667
	13	"quer comer o bandido"			00:02:04.943	00:02:06.943	00:00:02.000
	14	"o bicho papão"			00:02:09.110	00:02:12.333	00:00:03.223
	15	"tá com o garfo da mão" (aponta com o dedo indicador direito mostrando a imagem no livro)			00:02:37.082	00:02:40.082	00:00:03.000
	16	(INC)			00:02:47.832	00:02:50.110	00:00:02.278
	17	"tá cheio verde" (apontando para o livro com o dedo indicador direito)			00:02:55.220	00:02:57.665	00:00:02.445
	18	"tá cheio de espinhos"			00:03:00.999	00:03:03.054	00:00:02.055

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 29 - Mescla da criança 3.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles		
▼		Mescla Fala e Gesto Criança 3							▼
>	N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração	
	1	(coloca a mão direita no rosto)				00:00:05.166	00:00:09.000	00:00:03.834	
	2	(cobre os olhos com as duas mãos)				00:00:10.277	00:00:15.999	00:00:05.722	
	3	"de bandido"				00:01:51.416	00:01:52.971	00:00:01.555	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 30 - Mescla da criança 4

Grade								Texto		Legenda		Lexicon		Comments		Reconhecedores		Metadados		Controles		
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 4 ▼																						
>	N.	Anotação														Tempo Inicial	Tempo Final	Duração				
	1	(coloca as mãos no rosto)														00:00:05.166	00:00:09.000	00:00:03.834				
	2	(abaixa-se no chão)														00:00:10.277	00:00:15.999	00:00:05.722				
	3	"o gato mordeu meu dedo" mostrando o dedo indicador direito para professora)														00:00:38.055	00:00:41.055	00:00:03.000				
	4	"ele chorou, uên uên uên"														00:01:06.860	00:01:13.138	00:00:06.278				
	5	"porque a bruxa ia comer ele" (abre as duas mãos e aproxima uma da outra)														00:01:14.166	00:01:17.943	00:00:03.777				
	6	"uuuuuuUUuuU" (ergue os braços)														00:01:20.083	00:01:22.916	00:00:02.833				
	7	"é o bicho papão"														00:01:38.139	00:01:40.028	00:00:01.889				
	8	"de bandido"														00:01:50.110	00:01:52.110	00:00:02.000				
	9	"do bandido" (ergue o dedo indicador direito em direção ao livro)														00:02:27.721	00:02:29.943	00:00:02.222				

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 31 - Transcrição da cena interativa

FALA DA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3	CRIANÇA 4
Como é que menino faz quando tá com medo de monstro? Ele coloca a mão no? Como ele faz, "R"?		Coloca a mão no olho GESTO: aponta para o livro com o dedo indicador direito	GESTO: coloca a mão direita no rosto e em seguida cobre os olhos com as duas mãos	GESTO: coloca as mãos no rosto e em seguida abaixa-se no chão
Xiiii, vamos falar baixinho para o monstro não escutar a gente?		E comprou um relógio		
Comprou um relógio, de repente, todas as crianças que estavam da festa. Quem foi que apareceu na festa? A bruxa, quem tem medo de bruxa?		Tia, ó ó, o gato GESTO: aponta com o dedo indicador direito		

O gato, é, o que foi que aconteceu aqui nessa cena?		<p>É o gatinho.</p> <p>GESTO: aproxima-se da professora e aponta para o livro com o dedo indicador direito</p> <p>Tia, e vestiu, vestiu a roupa do Batman</p> <p>GESTO: apontando para o livro</p>		O gato mordeu meu dedo
O gato mordeu o dedo?				
Colocou a roupa do Batman e: Meninada arh! E o que foi que aconteceu com essas crianças aqui?		<p>O Homem Aranha</p> <p>GESTO: aponta com o dedo indicador para o livro</p>		
O homem aranha correu, e o que foi que aconteceu com esse bebê aqui?				Ele chorou, uên uên uên
O bebê, por que ele chorou?				<p>Porque a bruxa ia comer ele</p> <p>GESTO: abre as duas mãos e aproxima uma da outra</p>
Ia comer ele não é? Só que a bruxa tinha medo de quem?		<p>De bandido! Olha aqui na mão da bruxa, na mão</p> <p>GESTO: ponta para o livro com o dedo indicador direito</p>		<p>Uuuuuuuuuuuu</p> <p>GESTO: ergue os braços para cima</p>
Qual a cor da mão?		Do jacaré		
Qual a cor da mão do jacaré? Que cor é essa mão aqui que ta aparecendo? Não é do jacaré não				É o bicho papão

Qual é a cor do bicho papo? Verde		A mão. GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o livro Vai botar esse negócio daqui, ó GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o livro		
Mas a bruxa tem medo de quem “V”?			De bandido	De bandido
Né, “B”? O que a criança tava fazendo aqui b?		Ele tá (INC) GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o livro		
Tava descansando		Quer comer o bandido		
Quem quer comer o bandido?		O bicho papão		
Ó “V”, o bandido tem medo de quê? Mede de quem aliás hein? O bandido tem medo de quem? De quem é essa mãozinha que tá aparecendo aqui? Do bicho pa...?				Do bandido GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o livro
O que aconteceu nessa cena aqui?		Tá com o garfo da mão GESTO: aponta com o dedo indicador direito mostrando a imagem no livro		
Tá com o garfo na mão, o que mais? Qual a cor do bicho? Hein, “B”?		(INC)		
De que cor é o bicho papão		Tá cheio verde GESTO: apontando para o livro com o dedo		

		indicador direito		
Tá cheio de espinhos		Tá cheio de espinhos		
No nariz, senta aqui				

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta cena, as crianças tinham acabado de voltar do recreio, quando a professora pegou o livro para iniciar a contação de histórias, as crianças logo se aproximaram, demonstrando interesse. Ao serem questionadas pela professora sobre quem tinha medo de monstro, três crianças responderam levando as mãos ao rosto e, juntamente com mais duas crianças, seguiram para o tapete colorido, “palco” onde geralmente as histórias eram contadas, sentando-se ao redor da professora. Vimos aqui a singularidade do sujeito, as três crianças respondem de um jeito particular levando as mãos ao rosto, mas uma coloca apenas a mão no olho, a outra leva a mão até o rosto e em seguida cobre os olhos, e a outra apenas coloca as mãos nos olhos e deita-se no chão.

O interesse das crianças pelo momento da contação de histórias ficou bastante evidente em todas as situações que foram vivenciadas durante a pesquisa, sendo esta a atividade que ao ser proposta pelas professoras ou pelas estagiárias sempre era recebida com grande entusiasmo por parte das crianças. Sobre isso, concordamos com Moyles (2002), quando afirma que a contação de histórias pode ser vista como uma estratégia utilizada pela professora com o objetivo de introduzir de maneira lúdica o contato com o livro, fazendo com que as crianças brinquem com as palavras e com as figuras, tornando esta uma atividade prazerosa e de grande importância para o desenvolvimento da língua oral.

Voltando para a cena, ao sentar com as crianças no tapete, a professora pergunta novamente o que o menino faz quando está com medo de monstro e, em resposta ao questionamento, a criança 1 observa a cena do livro, a criança 2 diz: “*coloca a mão no olho*”, apontando para o livro e mostrando a imagem do menino com medo. A criança 3 cobre o rosto com as mãos, fazendo sinal de medo, e a criança 4 também coloca as mãos no rosto em sinal de medo, deitando-se no chão, simulando um esconderijo.

Nesta cena interativa, a professora não consegue contar a história de maneira sequencial, pois as crianças estão interessadas nas imagens e interferem, tomando o turno e nomeando as figuras do livro. Essa situação é importante durante a contação de histórias, já que é fundamental permitir espaços de fala, deixar as crianças “entrarem” na história, deixar que toquem o livro, que falem sobre as imagens trazendo elementos do seu repertório linguístico adquirido no seu universo sócio cultural. Dessa forma, também se evidencia a criança como um sujeito ativo, participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Enquanto a professora fala sobre o monstro, a criança 2 a surpreende, apresentando um elemento que não estava na conversa, após dizer que o menino coloca a mão no olho por causa do medo do monstro, ele chama a atenção para o relógio que aparece no braço do menino, dizendo: “*e comprou um relógio*”, a professora insere a observação da criança na história, dá realce ao elemento, legitima a fala e retoma para a narração central sobre os monstros. A criança 2 ainda chama a atenção para o gato que aparece na imagem, mostrando aquilo que lhe despertou mais interesse, aponta para o livro e diz: “tia, ó o gato”, dessa forma, chama a atenção da criança 4, que também se dispersa da história narrada pela professora, centrando-se na imagem do gato, e diz, de maneira inusitada: “o gato mordeu o meu dedo”, trazendo uma experiência real para a história e colocando-se no discurso. A professora insere o inusitado na história, mas tenta retomar a narrativa perguntando sobre a cena.

Esse caráter de imprevisibilidade é muito característico do discurso infantil (BRANDÃO, 2015). O sujeito que fala é singular e, nas narrativas infantis, essa característica se apresenta claramente, como também afirmou Medeiros (2013), a linguagem pode se apresentar como uma brincadeira para a criança, possibilitando que ela experimente outros usos da linguagem.

É interessante perceber a sincronia entre a fala e o gesto sempre presente, na situação em que a criança 2 diz que o gatinho vestiu a roupa do Batman e em seguida, mostra o Homem Aranha, posicionando-se sempre ao lado da professora e apontando para as imagens do livro. Verificamos essa ação durante toda a contação da história. A criança mostra a mão da bruxa, o bandido, o bicho papão, os espinhos, sempre apontando para a imagem correspondente à sua fala.

Observamos também a criança 4, que está atenta à história e, ao ser perguntada sobre o que aconteceu com o bebê, demonstra que reconhece a ação ao responder que o bebê chorou,

fazendo a onomatopeia que representa o choro, ela diz: “*ele chorou, uê, uê, uê / Porque a bruxa assombrou ele, huuuuuuuu*”, abrindo as mãos e erguendo os braços em sinal de assombro, demonstrando aqui uma representação, bebês choram quando se sentem assombrados, com medo.

Outro ponto importante a ser mencionado, é o fato de a professora contar a história inserindo perguntas e respostas, possibilitando o espaço para as crianças darem respostas inusitadas, criando um espaço de conversação, interativo, participativo e dinâmico. Dessa forma, surgem respostas não necessariamente esperadas, como por exemplo, quando a criança 2 insere “o bandido” na história ao ser perguntado pela professora sobre de quem a bruxa tinha medo, respondendo: “*de bandido*”. Esse “bandido” o autor representa no livro pela figura de um monstro, e a criança representou a partir do seu imaginário construído no meio sociocultural como um bandido, alguém mal, mostrando-nos o quanto é forte a representação da violência na sociedade, em que a figura do bandido já é familiar no vocabulário infantil. Como vimos em Vygostky (2003), quando a criança está inserida em uma situação lúdica, vincula o seu imaginário com o real, tornando a brincadeira uma experiência rica de sentimentos e aprendizados.

Observamos um excesso de perguntas feitas pela professora, causando uma certa dificuldade nas respostas das crianças. Essa ação torna a história um pouco confusa em alguns momentos, mas, ainda assim, o mais importante é o espaço de fala que a professora consegue garantir durante a narrativa. Ela permite que as crianças falem, explorem a história, toquem no livro e se movimentem, corroborando com o nosso entendimento de que a criança, ao se envolver em uma atividade lúdica, usa o seu corpo inteiro (FRIEDMANN, 2005). Essa nossa afirmativa sobre a prática exercida pela professora também foi reforçada pelo RCNEI em 1998, quando destacou enfaticamente a importância do movimento, ao afirmar que é por meio dos gestos, das mímicas, interagindo, utilizando o corpo, que a criança se expressa e se comunica. É bom lembrar que essa afirmativa foi recentemente reforçada pelas recomendações da BNCC (2017) à Educação Infantil, ao orientar sobre a necessidade de a escola explorar, nas suas atividades, os movimentos, as cores, os sons, os sentimentos, as palavras, entre outros.

Quando esses espaços são oportunizados é perceptível o interesse das crianças em participar da atividade proposta pela professora, estagiária, ou o adulto que estiver mediando a prática lúdica.

CENA 4

Data: 08/12/2016

Duração do vídeo: 2:20

Duração do recorte: 2:05

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: A cena foi gravada no segundo horário, apenas 4 crianças foram à aula. Depois do lanche e do recreio, as crianças voltaram para a sala e a professora os convidou para a contação de histórias.

Título do livro: Douglas quer um abraço

QUADRO 32 - Cena Interativa entre a Professora e as crianças

The screenshot displays the ELAN 5.0.0-beta software interface. The top window shows a video of a teacher sitting on the floor with two young children, reading a book. The right-hand pane contains a transcript table with columns for Grade, Text, Legend, Lexicon, Comments, Recognizers, Metadata, and Controls. The bottom pane shows a timeline with various annotations for speech and gestures.

Grade	Text	Legend	Lexicon	Comments	Recognizers	Metadata	Controls
> N.	Fala da professora						
1	"Quem tá aqui no quadro? hein?"						
2	"ele tá do lado de fora, aí quando ele acendeu a luz aconteceu o que?"						
3	"passou a escova no cabelo ó, e botou o cachecol"						
4	"esse daqui, ó. De botar no pescoço"						
5	"você gosta de cachecol?"						
6	"por que não gosta de cachecol?"						
7	"por que é ruim?"						
8	"quando assim tá com frio coloca o cachecol assim, óh, n..."						
9	"pois quando eu to com frio eu gosto de usar cachecol. Voc..."						
10	"ele prendeu o pé? não é porque ele tá pisando assim, el..."						
11	"foi pra rua? vamos ver se ele foi pra rua. O urso estava co..."						
12	"na o que b?"						
13	"o que foi que aconteceu quando ele abraçou a pedra?"						

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 33 - Fala da Professora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
> N.	Fala da professora						
1	"Quem tá aqui no quadro? hein?"						
2	"ele tá do lado de fora, aí quando ele acendeu a luz aconteceu o que?"						
3	"passou a escova no cabelo ó, e botou o cachecol"						
4	"esse daqui, ó. De botar no pescoço"						
5	"você gosta de cachecol?"						
6	"por que não gosta de cachecol?"						
7	"por que é ruim?"						
8	"quando assim tá com frio coloca o cachecol assim, óh, no pescoço"						
9	"pois quando eu to com frio eu gosto de usar cachecol. Vocês acham que o ursinho foi pra onde aqui?"						
10	"ele prendeu o pé? não é porque ele tá pisando assim, ele foi pra onde esse urso?"						
11	"foi pra rua? vamos ver se ele foi pra rua. O urso estava com vontade de dar um abraço, ele deu um abraço em quem?"						
12	"na o que b?"						
13	"o que foi que aconteceu quando ele abraçou a pedra?"						
14	"ele abraçou e pedra, e por que ele caiu?"						
15	"a pedra era pesada ou era maneira?"						
16	"abraçou e a pedra e caiu pq a pedra era pesada, muito pesada"						
17	"quando ele viu que não conseguia abraçar a pedra, ó o quê que ele fez"						

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 34 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala da criança 1						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	"tá fora"			00:00:07.111	00:00:08.444	00:00:01.333
	2	cachecol?			00:00:21.281	00:00:22.812	00:00:01.531
	3	"eu gosto de cachecol"			00:00:26.031	00:00:27.999	00:00:01.968
	4	"ele prendeu o pé ó"			00:00:59.624	00:01:02.468	00:00:02.844
	5	"foi pra rua"			00:01:10.906	00:01:13.562	00:00:02.656
	6	"ó o abraço"			00:01:22.027	00:01:23.996	00:00:01.969
	7	"na péda branca"			00:01:26.593	00:01:28.499	00:00:01.906
	8	"ele abraçou a pedra e e e ele caiu"			00:01:32.468	00:01:36.905	00:00:04.437

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 35 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla da Criança 2						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
▶	1	"eu não gosto de cachecol" (inclina o corpo para tras virando a cabeça, balança a cabeça ...			00:00:29.484	00:00:31.984	00:00:02.500
	2	"por-que é ru-im"			00:00:33.108	00:00:34.983	00:00:01.875
	3	"por que é verde" (aponta para o livro)			00:00:36.999	00:00:40.031	00:00:03.032
	4	"eu nããão gosto de cachecol"			00:00:43.951	00:00:46.295	00:00:02.344
	5	"ele caiu aqui em baixo" (apontando com o dedo indicador para o livro, encosta a ponta d...			00:01:39.858	00:01:42.639	00:00:02.781
	6	"é pesada ó" (inclina o corpo para tras até deitar no chão)			00:01:45.466	00:01:50.029	00:00:04.563

Fonte: Elaborada pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 36 - Transcrição da cena interativa

FALA DA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2
Quem tá aqui no quadro? Hein?	Tá fora GESTO: aponta com o dedo indicador direito erguendo o braço levemente	
Ele tá do lado de fora, aí quando ele acendeu a luz aconteceu o que?		
Passou a escova no cabelo ó, e botou o cachecol.	Cachecol?	
Esse daqui, ó. De botar no pescoço	Eu gosto de cachecol GESTO: balança o corpo levemente para frente e para trás	
Você gosta de cachecol?		Eu não gosto de cachecol GESTO: inclina o corpo para trás virando a cabeça, balança a cabeça a cabeça em sinal de negação
Por que não gosta de cachecol?		por-que é ru-im
Por que é ruim?		Por que é verde GESTO: aponta para o livro

Quando assim tá com frio coloca o cachecol assim, ó, no pescoço		Eu nããã gosto de cachecol
Pois quando eu tô com frio eu gosto de usar cachecol. Vocês acham que o ursinho foi pra onde aqui?	Ele prendeu o pé ó GESTO: aponta para o livro com a mão direita	
Ele prendeu o pé? não é porque ele tá pisando assim, ele foi pra onde esse urso?	Foi pra rua	
Foi pra rua? vamos ver se ele foi pra rua. O urso estava com vontade de dar um abraço.	Ó o abraço GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o desenho do urso no livro	
Ele deu um abraço em quem?	Na péda branca	
Na o que “B”? O que foi que aconteceu quando ele abraçou a pedra?	Ele abraçou a pedra, e... e... e... ele caiu GESTO: ergue os braços, inclinando-os	
ele abraçou e pedra, e por que ele caiu?		Ele caiu aqui embaixo GESTO: apontando com o dedo indicador para o livro, encosta a ponta do dedo no livro três vezes
A pedra era pesada ou era maneira?	GESTO: inclina o corpo para trás até deitar no chão	É pesada ó GESTO: inclina o corpo para trás até deitar no chão
Abraçou e a pedra e caiu porque a pedra era pesada, muito pesada, quando ele viu que não conseguia abraçar a pedra, ó o quê que ele fez.		

Fonte: Elaborado pela autora.

A cena que apresentaremos nesse momento foi gravada no segundo horário. As crianças tinham chegado do recreio um pouco agitadas, mas, pelo fato de ter apenas 4 crianças presentes, o ritmo parecia menos agitado do que normalmente. A professora pediu para que todos lavassem as mãos, passou um pouco de água no rostinho delas, pois aquele se tratava de um dia de verão bastante quente. A professora constantemente reclamava que a sala era muito quente e que esse fator influenciava negativamente as atividades, já que as crianças ficavam visivelmente inquietas, incomodadas e limpavam, elas mesmas, o suor que escorria do pescoço, atrás dos cabelos.

Sabemos o quanto fatores externos influenciam o processo de aprendizado e desenvolvimento pleno das crianças. Como vimos no documento “Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil”, elaborado em 2006, foi dada a devida importância à discussão sobre como devem ser os espaços destinados ao atendimento à criança pequena, um deles é justamente a atenção a essa questão do espaço da sala de aula que deve ser um ambiente ventilado, iluminado, amplo e adequado para o tamanho das crianças, incluindo o mobiliário, possibilitando uma maior integração e interação das crianças com o ambiente, com a professora e com as outras crianças.

Dito isto, observamos que, nesta cena, apenas duas crianças quiseram participar do momento, sentando ao redor da professora, e atentamente começaram a ouvir e participar da narrativa. A professora foi explorando a contação de história, tentando construir uma conversação com as crianças. Para isso, pegou o livro que contava a história do urso na floresta e foi inserindo perguntas e dando espaço para as crianças responderem e também perguntarem.

No início do excerto, vimos que a professora pergunta sobre o que aconteceu com o urso que estava do lado de fora da casa. As crianças observam, olhando atentamente para o livro, mas não verbalizam. Quando a professora diz que o urso passou a escova no cabelo e colocou o cachecol, a criança 1 pergunta: “*cachecol?*”, aparentemente surpresa com uma palavra desconhecida para ela. A professora então mostra o desenho do cachecol no livro, e, ao ver a imagem, a criança 1 parece reconhecer o adorno e acrescenta a sua opinião afirmando: “*eu gosto de cachecol*”, faz isso balançando o corpo para frente e para atrás de maneira corporalmente afirmativa.

Quando falamos de crianças pequenas e da importância da contação de histórias para a oralidade, não podemos esquecer que estamos diante de uma discussão bastante peculiar, de uma análise de pequenos detalhes que farão a diferença no desenvolvimento da linguagem no espaço da escola. Quando a professora dá espaço para a criança responder perguntas sobre a história, está permitindo a participação ativa da construção da narrativa, favorecendo um espaço de conversação que permite a introdução de elementos novos trazidos pela vivência da própria criança.

Em muitas situações, com uma única palavra a criança comunica algo, e a multimodalidade se apresenta de maneira ainda mais significativa, quando as crianças são pequenas, já que, em diversas situações, os gestos são os responsáveis pela comunicação na

interação. Essas palavras podem ser denominadas de holófrases, como vimos nos estudos de Silva (2018, p. 69), “são palavras que não são nem balbucio nem jargões, mas que apresentam em suas estruturas traços entonacionais da língua, deixando de ser apenas uma produção de sílabas ou de sons inteligíveis.”

Retomando a história, para a professora, pergunta a criança 1 se ela gosta de cachecol, aproveitando a fala da mesma que afirmou gostar. Nesse momento, é a criança 2 que inclina o corpo e vira a cabeça para os lados em sinal de negação, afirmando: “*eu não gosto de cachecol*”, mostrando o seu posicionamento sobre o objeto. A professora pergunta o porquê, e a criança responde: “*porque é ruim*”, apenas reforçando que não gosta. Não satisfeita, a professora insiste, dando espaço para a criança construir a sua argumentação, pergunta por que é ruim, e a criança responde de forma enfática e apontando para o livro: “*porque é verde*”, demonstrando, assim, a sua opinião e reforçando o motivo para não gostar. A professora mostra como usa o cachecol quando está com frio, mas a criança 2 afirma, repetindo e concluindo em defesa da sua opinião: “*eu nãaaoo gosto de cachecol*”.

Algo que é fundamental mostrarmos nesse excerto e que parece comum acontecer, quando contamos histórias para crianças muito pequenas, é o fato de que nem sempre elas estão preocupadas em responder às perguntas, mas estão interessadas nas imagens, nos desenhos, nas cores, e, sobre isso, tentam chamar atenção da professora, apontam, contam, emitem a opinião delas, que, muitas vezes, em nada tem alguma relação com a própria história. Gostaríamos de ressaltar a importância dessa ação destacando que, quando as crianças constroem a sua própria narrativa, estão experienciando a linguagem inserindo elementos inesperados, imagens e representações do seu meio sociocultural, das suas vivências e interações. Vygotsky (2003), ressaltou que nas situações, que envolvem brincadeira, a criança experiencia o imaginário e o real, de modo que a experiência lúdica é enriquecida pelo imaginário, e o imaginário é enriquecido pela experiência lúdica.

No momento em que a professora continua a história, pergunta para onde o ursinho foi, referindo-se à imagem do urso saindo de casa. Nesse momento, a criança 1 responde: “*foi pra rua*”, e a fala da professora se direciona para outro elemento da história, ao dizer que o urso queria um abraço, e perguntando em quem ele deu esse abraço. Observamos que a professora busca assumir a condução dos turnos, tentando sistematizar a história, oscilando, portanto, entre a conversa espontânea e a conversa regrada. Vimos em Medeiros (2013) que, o espaço da escola é praticamente o primeiro espaço público de interações da criança, em que a

professora exerce um papel de autoridade, assim, os momentos de conversa se apresentam de maneira imbricadas, entre conversas espontâneas e conversas regradas. Sobre a pergunta feita pela professora, a criança 1 responde especificando a cor da pedra: *“na péda branca”*. Em seguida, a criança 1 mostra o abraço que o bicho dá na pedra, dizendo: *“ele abraçou a pedra e ele caiu”*, a criança tenta reproduzir a cena do urso caindo, jogando o corpo para trás, deitando-se no chão com as pernas para cima. A professora aproveita essa imagem e a interpretação das crianças para inserir o conceito de medidas, perguntando se a pedra era pesada ou leve. A criança 2 faz o mesmo movimento da criança 1, jogando o corpo para trás, deitando-se no chão e colocando as pernas para cima, imitando a ação de cair, e diz: *“é pesada ó”*.

Nesta cena, vemos a professora incentivando a oralidade das crianças por meio de um jogo de perguntas e respostas relacionadas à história do livro, porém é visível que a mesma permite que a criança interaja com o livro, toque o material, traga a sua opinião, aproprie-se do discurso e construa de forma lúdica e interativa a história. A professora não parece estar preocupada com a estrutura sequencial da história, mas faz desse momento uma oportunidade de construir um diálogo com as crianças. Devemos destacar que, pelo modo de contar, não conseguimos perceber com clareza a temática do livro, a sequência da história, os personagens, que agem numa sequência temporal de ações encadeadas. Percebemos que não fica tão claro para as crianças esses aspectos, mas, de toda forma, estão interagindo com a ação, inserindo aspectos da realidade, experiências vividas em outras situações e participando do momento lúdico.

É nessa perspectiva que inserimos o nosso entendimento em Bakhtin (1988), quando o autor ressalta que é por meio das interações sociais que os indivíduos aprendem a falar. Dessa forma, a escola torna-se um espaço riquíssimo de experiências comunicáveis, onde a criança, de maneira lúdica, tem a oportunidade de agir ativamente enquanto sujeito social, produzindo cultura e sendo por ela impactada.

CENA 5

Data: 08/03/2017

Duração do vídeo: 3:12

Duração do recorte: 3:27

Turma: Infantil III (3 anos de idade)

Contexto: As crianças geralmente chegam do recreio bastante agitadas. Nesse momento, a professora pede que deitem no tapete e canta uma música na tentativa de deixá-las mais tranquilas. Em seguida, pede que sentem para ouvir uma historinha. As crianças se animam, pegam os livros, mas é a professora quem escolhe o que será lido.

Título do livro: O mundo inteiro

QUADRO 37 - Cena Interativa entre a Professora e as crianças

The screenshot displays the ELAN software interface for video analysis. The top menu bar includes: Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, and Ajudar. Below the menu is a video player showing a classroom scene with a teacher and children. To the right of the video player is a table of annotations for the 'Fala da Professora' (Teacher's Speech) track.

N	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
12	"quem tava fazendo bolo?"	00:01:20.037	00:01:21.524	00:00:01.487
13	"a boneca também tava fazendo bolo? a boneca?"	00:01:26.550	00:01:29.447	00:00:02.897
14	"shishishi"	00:01:35.960	00:01:37.755	00:00:01.795
15	"shi, shishishi"	00:01:41.537	00:01:44.050	00:00:02.513
16	"a J tava fazendo comidinha para boneca"	00:01:44.512	00:01:48.050	00:00:03.538
17	"Alu, Alu"	00:01:49.102	00:01:51.897	00:00:02.795
18	"Ah tava dando banho? muito bem, pra ela ficar limpinha ne?"	00:01:52.563	00:01:56.717	00:00:04.154
19	"ó, não precisa levantar não"	00:01:56.743	00:01:59.974	00:00:03.231
20	"quando quiser falar levanta a mão assim ó, diz professora viu?"	00:01:59.999	00:02:07.434	00:00:07.435
21	"vá, fale"	00:02:08.024	00:02:09.383	00:00:01.359
22	"Be?"	00:02:15.524	00:02:16.960	00:00:01.436
23	"Ci, Be, e Malufala os nomes dos alunos?"	00:02:24.999	00:02:29.460	00:00:04.461
24	"vamo aqui. Ca também"	00:02:29.460	00:02:32.024	00:00:02.564

Below the table is a timeline with a selection bar. The timeline shows various tracks for the video analysis, including 'Gesto da criança', 'Olhar da criança 1', 'Olhar da criança 2', 'Fala da criança 2', 'Gesto da criança', 'Olhar da criança 2', 'Fala da criança 3', 'Gesto da criança', and 'Olhar da criança 3'. The timeline is marked with time points from 00:01:48.000 to 00:01:58.000. A red vertical line indicates the current selection point at 00:01:56.448.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 38 - Fala da Professora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala da Professora						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"Shiiii, Shiiii, Shiiii... vamô ouvir, vamô ouvir, ó! shiii, shiiii"			00:00:00.000	00:00:08.392	00:00:08.392
	2	"shiiii,shiiii bora ouvir.. bora ouvir"			00:00:08.392	00:00:11.928	00:00:03.536
	3	"peça licença, licença"			00:00:16.641	00:00:20.595	00:00:03.954
	4	"shiiii"			00:00:20.595	00:00:21.988	00:00:01.393
	5	"ficar quieto para ouvir a história"			00:00:25.999	00:00:28.332	00:00:02.333
	6	"vamos começar a cavar, um menino e uma menina, eles começaram a cavar,"			00:00:28.486	00:00:36.486	00:00:08.000
	7	"ombro. Ombro, ombro. Braço, braço braço"			00:00:36.525	00:00:45.012	00:00:08.487
	8	"eles ficavam assim cavando, ombro, ombro, braço, braço, assim cavando ne? rosto rosto"			00:00:45.012	00:00:55.038	00:00:10.026
	9	"cavando o buraco lá ne?, tchu tchu, e o peixinho lá ne?"			00:00:55.038	00:00:59.987	00:00:04.949
	10	"tava lá cavando o buraco, fazendo bolo. Hoje esta lá"			00:01:00.064	00:01:09.987	00:00:09.923
	11	"tavam fazendo bolo shiii shii shii de chocolate"			00:01:10.076	00:01:17.512	00:00:07.436
	12	"quem tava fazendo bolo?"			00:01:20.037	00:01:21.524	00:00:01.487
	13	"a boneca também tava fazendo bolo? a boneca?"			00:01:26.550	00:01:29.447	00:00:02.897
	14	"shiiishii"			00:01:35.960	00:01:37.755	00:00:01.795
	15	"shi, shishishi"			00:01:41.537	00:01:44.050	00:00:02.513
	16	"a J tava fazendo comidinha para boneca"			00:01:44.512	00:01:48.050	00:00:03.538
	17	"Alu, Alu"			00:01:49.102	00:01:51.897	00:00:02.795
▶	18	"Ah tava dando banho? muito bem, pra ela ficar limpinha ne?"			00:01:52.563	00:01:56.717	00:00:04.154
	19	"ó, não precisa levantar não"			00:01:56.743	00:01:59.974	00:00:03.231
	20	"quando quiser falar levanta a mão assim ó, diz professora viu?"			00:01:59.999	00:02:07.434	00:00:07.435
	21	"vá, fale"			00:02:08.024	00:02:09.383	00:00:01.359
	22	"Be?"			00:02:15.524	00:02:16.960	00:00:01.436
	23	"Ci, Be, e Malu/fala os nomes dos alunos/"			00:02:24.999	00:02:29.460	00:00:04.461
	24	"vamô aqui, Ca também"			00:02:29.460	00:02:32.024	00:00:02.564
	25	"vá fale, daí mesmo, daí mesmo, fale"			00:02:35.025	00:02:39.404	00:00:04.379
	26	"shiiiiii"			00:02:39.404	00:02:40.642	00:00:01.238
	27	"o coleguinha quer falar"			00:02:40.642	00:02:42.404	00:00:01.762
	28	"fale"			00:02:42.512	00:02:43.563	00:00:01.051
	29	"Ah, é você"			00:02:48.076	00:02:50.230	00:00:02.154
	30	"você é criança ainda, num é A? é uma criança grande"			00:02:59.974	00:03:04.051	00:00:04.077

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 39 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla da criança 1						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"nã nã ni nã não, cadê a minha toalha laranja?"			00:00:11.897	00:00:17.692	00:00:05.795
	2	"A minha toalha laranja... minha toalha laranja"			00:00:18.057	00:00:22.819	00:00:04.762
	3	"você vai vai" (segura o ombro da criança 3)			00:01:11.602	00:01:13.909	00:00:02.307
	4	"eu também tava"			00:01:21.511	00:01:22.896	00:00:01.385
▶	5	"a gente deu banho nela tá?" (balança a cabeça enquanto segura a boneca)			00:01:39.397	00:01:41.076	00:00:01.679
	6	"eitaaa, fuuuu" (levantando a boneca no alto da cabeça)			00:01:56.743	00:01:59.974	00:00:03.231
	7	(Levanta-se e aponta para o livro com o dedo indicador direito)			00:02:21.512	00:02:23.102	00:00:01.590
	8	"e eu criança e eu sou grande" (manuseando a boneca)			00:02:54.014	00:02:58.281	00:00:04.267

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 40 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla da criança 2						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"tchatchu tchatcha" (colocando os braços para frente e para tras)			00:01:05.474	00:01:09.705	00:00:04.231
	2	(balança a cabeça em afirmação)			00:01:39.397	00:01:41.076	00:00:01.679
▶	3	"não, a gente tava dando banho" (levanta-se e apoia a mão na perna da profess...)			00:01:47.986	00:01:52.448	00:00:04.462
	4	"eu?" (aponta para si com o dedo indicador esquerdo)			00:02:13.999	00:02:15.486	00:00:01.487
	5	(INC) (apontando para o livro com o dedo indicador direito)			00:02:17.024	00:02:21.460	00:00:04.436
	6	"sou eu"			00:02:49.511	00:02:51.075	00:00:01.564

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 41 - Mescla da criança 3

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla da criança 3						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(INC)			00:00:35.448	00:00:37.961	00:00:02.513
	2	"eu também" (aponta com o dedo indicador para si)			00:01:17.460	00:01:20.024	00:00:02.564
	3	"eu também sou um adulto"			00:03:00.010	00:03:01.260	00:00:01.250
	4	"ó, ó, ó isso aqui" (aponta para o livro que a professora segura)			00:03:06.035	00:03:08.582	00:00:02.547

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 42 - Mescla da criança 4

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla da criança 4						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"aqui é o urso (INC)" (corpo inclinado para criança 1 enquanto afasta a mão na professora)			00:00:01.000	00:00:04.461	00:00:03.461
	2	"a gente tava dando banho na boneca dela" (aponta para boneca com o dedo indicador direito)			00:01:26.011	00:01:27.630	00:00:01.619
	3	"a gente tava dando comidinha pra ela, mas aí ela ela (INC), e a gente deu banho nela"			00:01:29.538	00:01:41.461	00:00:11.923
	4	"ó" (aponta para o livro com o dedo indicador direito)			00:01:53.992	00:01:55.861	00:00:01.869
	5	"Esse é esse, e esse é ele" (aponta com o dedo indicador direito para o livro e em seguida aponta com o dedo indicador esquerdo para a criança 2)			00:02:07.486	00:02:13.460	00:00:05.974
	6	"e esse é o meu pai" (levanta-se e vai até o livro apontando com a mão direita)			00:02:39.225	00:02:40.630	00:00:01.405
	7	"aquele menino grande é eu, Be"			00:02:44.537	00:02:50.050	00:00:05.513

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 43 - Mescla da criança 5

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla da criança 5						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"professora, posso falar um pouquinho?"			00:02:18.563	00:02:20.537	00:00:01.974
	2	"pofessora, pofessora, posso falar um poquinho, posso?" (deitado no chão, com o braço direito erguido)			00:02:21.486	00:02:27.460	00:00:05.974
	3	"ei, eu posso falar um pouquinho?" (ergue o braço para cima com o dedo indicador esticado)			00:02:31.051	00:02:36.987	00:00:05.936
	4	"eu sou um adulto, eu sou eu sou, eu sou um adulto" (aponta para si com o dedo indicador direito)			00:02:50.793	00:02:55.075	00:00:04.282
	5	"e eu sou um adulto" (aproxima-se da criança 1)			00:02:58.422	00:03:01.063	00:00:02.641
	6	"eu sou um adulto" (balança a cabeça em negação)			00:03:04.025	00:03:06.051	00:00:02.026
	7	"eu sou um adulto, eu sou um adulto"			00:03:06.516	00:03:07.993	00:00:01.477

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 44 - Transcrição da cena interativa.

FALA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3	CRIANÇA 4	CRIANÇA 5
Shiiii, Shiiii, Shiiii... Vamô ouvir, vamô ouvir, ó! Shiii, shiiii				Aqui é o urso (INC) GESTO: corpo inclinado para criança 1 enquanto afasta a mão na professora	
Shiiii,shiiiiii bora ouvir.. Bora ouvir	Nã nã ni nã não, cadê a minha toalha laranja?				
Peça licença, licença	A minha toalha				

	lalanja... Minha toalha lalanja				
Shiiii... Ficar quieto para ouvir a história, vamos começar a cavar, um menino e uma menina, eles começaram a cavar			(INC)		
Ombro. Ombro, ombro. Braço, braço, braço. Eles ficavam assim cavando, ombro, ombro, braço, braço, assim cavando ne? Rosto rosto, cavando o buraco lá, né?, tchu tchu, e o peixinho lá ne? Tava lá cavando o buraco, fazendo bolo. Hoje esta lá		Tchatchu tchatcha GESTO: colocando os braços para frente e para trás			
"Tavam fazendo bolo... shiii shii shii... de chocolate	Você vai, vai GESTO: segura o ombro da criança 3		Eu também GESTO: aponta com o dedo indicador para si		
Quem tava fazendo bolo?	Eu também tava			A gente tava dando banho na boneca dela GESTO: aponta para a boneca com o dedo indicador direito	
A boneca também tava fazendo bolo? A boneca?				A gente tava dando comidinha pra ela, mas ai ela, ela (inc), e a gente deu banho nela	
Shiishii	A gente deu banho nela tá? GESTO: balança a	GESTO: balança a cabeça em afirmação			

	cabeça enquanto segura a boneca				
Shi, shishishi A “J” tava fazendo comidinha para boneca		Não, a gente tava dando banho GESTO: levanta-se e apoia a mão na perna da professora			
“M”, ah tava dando banho? Muito bem, pra ela ficar limpinha, né?				Ó GESTO: aponta para o livro com o dedo indicador direito	
Ó, não precisa levantar não	Eitaaa, fuuuu GESTO: levantando a boneca no alto da cabeça				
Quando quiser falar levanta a mão assim ó, diz professora viu?				Esse é esse, e esse é ele GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o livro e em seguida aponta com o dedo indicador esquerdo para a criança 2	
Vá, fale		Eu? GESTO: aponta para si com o dedo indicador esquerdo			
“B”?		(INC) GESTO:			

		apontando para o livro com o dedo indicador direito			
					<p>Pofessora, posso falar um pouquinho? Pofessora, pofessora, posso falar um poquinho, posso?</p> <p>GESTO: deitado no chão, com o braço direito erguido</p>
	GESTO: Levanta-se e aponta para o livro com o dedo indicador direito				
“C”, “B”, e “M” /fala os nomes dos alunos/ Vamô aqui, C também					<p>Ei, eu posso falar um pouquinho?</p> <p>GESTO: ergue o braço para cima com o dedo indicador esticado</p>
Vá fale, daí mesmo, daí mesmo, fale				<p>E esse é o meu pai</p> <p>GESTO: levanta-se e vai até o livro apontando com a mão direita</p>	
Shiiii O coleguinha quer falar, fale					

				Aquele menino grande é eu, “B”	
Ah, é você		Sou eu			Eu sou um adulto, eu sou eu sou, eu sou um adulto GESTO: aponta para si com o dedo indicador direito
	E eu criança e eu sou grande GESTO: manuseando a boneca				E eu sou um adulto GESTO: aproxima-se da criança 1
Você é criança ainda, num é, “A”? É uma criança grande			Eu também sou um adulto		Eu sou um adulto GESTO: balança a cabeça em negação
			Ó, ó, ó isso aqui GESTO: aponta para o livro que a professora segura		
					Eu sou um adulto, eu sou um adulto

Fonte: Elaborado pela autora.

As crianças estão sentadas no chão, na frente da professora, que está sentada em uma cadeira com um livro de histórias na mão escolhido por ela mesma. Na nossa observação, foi possível perceber que as crianças gostam de manusear os livros de historinhas, têm curiosidade, passam as páginas, olham atentamente as figuras e demonstram interesse pelas imagens e pelo que representam, porém nem sempre a professora permitia que as crianças explorassem o livro.

Nesta cena, ficou bastante evidente a necessidade que a professora demonstrou de obter o silêncio das crianças. Durante toda a historinha, ela parecia mais preocupada em “manter a ordem” do que com a própria atividade lúdica. Como já dissemos anteriormente, uma contação de histórias é uma importante ferramenta que pode e deve ser utilizada pelo professor para que a criança entre em contato com a língua de forma lúdica, experimente as palavras, brinque com os sons, imitando bichinhos e coisas que façam sentido para ela, criando também novos significados e se apropriando dos gêneros. Ainda percebemos, em algumas situações, a professora muito preocupada em obter o silêncio e, com isso, diminuindo a possibilidade de as crianças falarem e interagirem com a história. Ressaltamos aqui a importante colocação de Faria (2011), ao alertar que a escola precisa se constituir num espaço de desenvolvimento da oralidade, respeitando e acolhendo a maneira de cada criança se expressar.

Depois que as crianças estão sentadas, aparentemente ansiosas para ver o livro e participarem da contação, a professora tenta, insistentemente, fazer com que elas fiquem todas sentadas e em silêncio e, a cada frase dita, pede silêncio novamente. Essa atitude da professora está alicerçada numa marca da educação tradicional que ainda se reflete tão fortemente nas escolas, onde o professor é o detentor do saber, o “dono” da palavra, e as crianças são passivas e, por isso, devem apenas escutar. A esse respeito, Kramer (2007) nos mostra que, ao discutirmos uma educação pensada para crianças, faz-se extremamente necessário romper com essas marcas histórias e reconhecer dando espaço para a representatividade da sua fala, da sua imaginação, criatividade e fantasia como experiências da sua cultura.

Ainda nesta cena, a professora conta a história, fazendo gestos que se relacionam com o enredo, mas as crianças não parecem atentas. Quando ela fala que estavam fazendo bolo de chocolate, a criança 3 então consegue se inserir na história e complementa: “*eu também*”, apontando com o dedo para ela mesma, nesse momento, a criança 1 interage dizendo: “*eu também tava*”. Desse modo se insere na história, seguido da criança 4 que diz: “*A gente tava dando comidinha pra ela... E a gente deu banho nela*”, complementando a informação, inserindo algo inusitado sobre o banho que não fazia parte da historinha. Percebemos que a criança inseriu na história algo real, já que algumas crianças tomaram banho quando chegaram do recreio, desse modo, apoia-se em uma situação vivida para continuar na narrativa. Porém, nesse momento, a criança 2 discorda da criança 4, dizendo: “*não, a gente tava tomando banho*”, mostrando uma tentativa de recontar a narrativa criada pela criança 4.

Essa conversação cria um espaço interativo onde as crianças experimentam a língua e tentam fazer parte da história.

Percebemos ainda nesse excerto, a necessidade de movimentação das crianças. Elas querem levantar, pular, acompanhar de forma dinâmica a história, querem tocar no livro, mas quando levantam, a professora segura no braço de cada uma, fazendo com que sentem, e diz: *“ó não precisa levantar não, quando quiser falar levanta a mão”*, mas, ainda assim, as crianças continuam levantando, querendo mostrar as figuras no livro, enquanto falam, levantam, apontam para as figuras e tomam o lugar de fala, assim, a criança 4 diz: *“professora, essa é eu, e esse é ele”*, apontando para o livro e para o criança 2 que se levanta para ver o livro de perto e diz: *“eu?”*, mostrando-se participativo à intervenção da coleguinha. Nesse momento, a professora continua pedindo silêncio e tentando fazer com que sentem, dando pouco espaço para que falem e perdendo a oportunidade de que se comuniquem de maneira multimodal. Em relação a isso, a BNCC (2017) reforça a necessidade de a escola favorecer espaços em que a criança possa explorar os movimentos, os gestos, as palavras, os seus sentimentos e as emoções, apontamos, assim, que uma atividade lúdica pode ser o espaço ideal para que isso aconteça de forma natural, respeitando os interesses da criança e permitindo que participem de maneira ativa.

Esta questão também é salientada pelo RCNEI (1998), ao discutir sobre a importância do movimento para o desenvolvimento da criança na sua dimensão plena, colocando o movimento não somente como um deslocamento do corpo no espaço, mas apresentando uma visão mais ampla, constituindo-o como linguagem resultante das interações sociais e manifestando as necessidades e os interesses por meio das brincadeiras, dos jogos, da dança, das práticas esportivas, entre outras. O documento ainda mostra que os gestos podem pontuar a fala por meio das mãos e do corpo. Desse modo, quando as crianças se movimentam, saem do lugar, levantam da rodinha de conversa, falam algo inesperado que não faz parte da história ou da brincadeira, não deve ser entendido como dispersão ou desordem, e sim como uma oportunidade de o professor inserir novas possibilidades de fala, favorecendo a aquisição de outros gêneros e sempre levando em consideração a participação ativa da criança.

Dando continuidade à cena, seguindo a orientação que a professora deu de levantar a mão quando quiser falar, a criança 5 que está deitada no chão, ergue o braço e diz: *“pofessora, pofessora, eu posso falar um pouquinho, posso?”* A professora coloca a mão no peito da criança, empurrando-a para trás, para que sente, e diz: *“vá, fale daí mesmo, daí*

mesmo, fale”. A criança 5 cala-se, e a criança 4 levanta-se e diz: *“esse aqui é o meu pai”*, a professora pega no braço da criança 4, para que se sente e pede silêncio, dando a fala à criança 4, que diz: *“aquele menino gande é eu, B adulto”*. Nesse momento, todos interagem, participando da elaboração sobre ser um adulto ou uma criança grande. Elas se voltam para a criança 4, e a criança 1 argumenta: *“eu sou criança, e eu sou grande”*, e a criança 5 não concorda, dando sustentação à sua afirmativa inicial: *“não, eu sou um adulto.”* Enquanto interagem, as crianças se comunicam, participam da história, tentam inserir conteúdos da realidade em que vivem na história, mesmo a professora pedindo silêncio, mantendo-se relativamente atentas ao livro, e demonstram interesse na atividade.

O que percebemos nesta cena lúdica e que mais nos chamou a atenção durante a observação foi a preocupação excessiva da professora em manter as crianças caladas e sentadas, para que ela contasse a história. Dessa forma, vimos como o papel de mediador do professor é fundamental para que espaços de fala sejam permitidos e como esses espaços são diversas vezes negados à criança. Rojo (2010) discute o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola, com crianças de 3 e 4 anos, apresentando dados de interação aluno/aluno/professor. O que nos interessa ressaltar é que a autora percebeu que a maioria das interações pré-escolares que são propostas pelo professor não dão ênfase à narrativas orais partilhadas e dialogadas. Mostra, ainda, a percepção da professora sobre o momento da leitura dos livros infantis, quando esta diz: *“Nesses momentos, as crianças devem ter zíper na boca; abri bem o ouvido e abri bem o olho (P. gestualiza). E passa cola nu bumbum pra fica coladu nu lugar. E senta”* (ROJO, 2010, p. 202). O trecho mencionado foi uma transcrição da fala da professora. Concordamos com a autora, quando ressalta que esta concepção da professora, que se assemelha com o que observamos nesse momento na nossa pesquisa, implica que o papel da criança nessas interações é o de observadora e mera espectadora.

Destacamos que essa perspectiva de olhar a criança como mera espectadora reflete uma concepção de criança passiva que vai totalmente de encontro ao que defendemos, uma criança vista como sujeito ativo, produtora de cultura, participava no seu processo de desenvolvimento e na aquisição da linguagem.

CENA 6

Data: 27/10/2016

Duração do vídeo: 07:22

Duração do recorte: 04:30

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: As crianças tinham acabado de chegar. A professora estava organizando a sala e fazendo o planejamento de outra atividade, assim, a estagiária convidou as crianças para a contação de histórias, pegou o livro sobre a história da borboleta, fez um meio círculo com as crianças e começou.

Título do livro: A borboletinha

QUADRO 45 - Cena Interativa entre a estagiária e as crianças

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
18	[pra mecher ôh]	00:01:25.416	00:01:27.305	00:00:01.889
19	[isso aqui não é fogão não, isso aqui é uma pane...]	00:01:29.000	00:01:33.472	00:00:04.472
20	[que bota em cima do fogão... né?]	00:01:35.360	00:01:38.776	00:00:03.416
21	[ela vai precisar de uma xícara, de uma colher, de...]	00:01:52.527	00:01:59.444	00:00:06.917
22	[a garrafa com leite]	00:02:00.985	00:02:02.679	00:00:01.694
23	[uma luva e uma...?]	00:02:06.193	00:02:08.527	00:00:02.334
24	[uma panela]	00:02:09.499	00:02:10.665	00:00:01.166
25	[ela vai cozinhar]	00:02:13.554	00:02:14.776	00:00:01.222
26	[essa aqui é a madrinha dela né?]	00:02:22.527	00:02:24.833	00:00:02.306
27	[o que a borboletinha tá fazendo?]	00:02:27.971	00:02:30.971	00:00:03.000
28	[chocolate é?]	00:02:33.055	00:02:34.666	00:00:01.611
29	[pra madrinha...e o que ela tá usando pra fazer o c...]	00:02:35.832	00:02:39.388	00:00:03.556
30	[o que ela tá usando?]	00:02:40.582	00:02:42.833	00:00:02.251
31	[pra fazer o chocolate?]	00:02:42.833	00:02:44.499	00:00:01.666
32	[mais o que?]	00:02:47.555	00:02:48.666	00:00:01.111

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 46 - Fala da Estagiária.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Fala da Estagiária							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[eu quero saber, quem é que sabe qual é a cor dessa borboleta?]				00:00:01.010	00:00:04.670	00:00:03.660
2	[não, é a borboletinha. Qual é a cor dessa borboleta?]				00:00:05.400	00:00:09.380	00:00:03.980
3	[ela tem asas né?]				00:00:10.850	00:00:12.610	00:00:01.760
4	[as asas dela é de que cor?]				00:00:13.460	00:00:15.420	00:00:01.960
5	[tu sabe v., a cor da borboleta?]				00:00:20.510	00:00:23.720	00:00:03.210
6	[que cor é essa?]				00:00:26.000	00:00:26.990	00:00:00.990
7	[qual a cor da borboleta?]				00:00:26.990	00:00:28.420	00:00:01.430
8	[vermelho! e qual a outra cor?]				00:00:29.290	00:00:30.810	00:00:01.520
9	[borboletinha...]				00:00:40.990	00:00:43.010	00:00:02.020
10	[quem sabe aquela música da borboletinha?]				00:00:43.400	00:00:45.610	00:00:02.210
11	[vamos ver se é essa musiquinha que tem no livro?]				00:00:58.943	00:01:04.138	00:00:05.195
12	[dona borboletinha...]				00:01:04.138	00:01:07.888	00:00:03.750
13	[o que é isso?]				00:01:09.026	00:01:10.471	00:00:01.445
14	[qual o nome, desse..desse, objeto?]				00:01:12.055	00:01:14.666	00:00:02.611
15	[é o que?]				00:01:17.249	00:01:18.165	00:00:00.916
16	[a colher!]				00:01:19.026	00:01:20.887	00:00:01.861
17	[ela serve pra o que?]				00:01:21.429	00:01:22.985	00:00:01.556
18	[pra mecher óh]				00:01:25.416	00:01:27.305	00:00:01.889
19	[isso aqui não é fogão não, isso aqui é uma panela]				00:01:29.000	00:01:33.472	00:00:04.472
20	[que bota em cima do fogão... né?]				00:01:35.360	00:01:38.776	00:00:03.416
21	[ela vai precisar..de uma xicara, de uma colher, de...?]				00:01:52.527	00:01:59.444	00:00:06.917
22	[a garrafa com leite]				00:02:00.985	00:02:02.679	00:00:01.694
23	[uma luva e uma...?]				00:02:06.193	00:02:08.527	00:00:02.334
24	[uma panela]				00:02:09.499	00:02:10.665	00:00:01.166
25	[ela vai cozinhar]				00:02:13.554	00:02:14.776	00:00:01.222
26	[essa aqui é a madrinha dela né?]				00:02:22.527	00:02:24.833	00:00:02.306
27	[o que a borboletinha ta fazendo?]				00:02:27.971	00:02:30.971	00:00:03.000
28	[chocolate é?]				00:02:33.055	00:02:34.666	00:00:01.611
29	[pra madrinha...e o que ela ta usando pra fazer o chocolate?]				00:02:35.832	00:02:39.388	00:00:03.556
30	[o que ela ta usando?]				00:02:40.582	00:02:42.833	00:00:02.251
31	[pra fazer o chocolate?]				00:02:42.833	00:02:44.499	00:00:01.666
32	[mais o que?]				00:02:47.555	00:02:48.666	00:00:01.111
33	[fazendo o chocolate para madrinha]				00:03:00.000	00:03:04.277	00:00:04.277
34	[pica-pau óh]				00:03:07.528	00:03:08.833	00:00:01.305
35	[ela vai fazer o que com o chocolate?]				00:03:20.499	00:03:22.666	00:00:02.167
36	[poti, poti...perna de pau... ela tá cantando]				00:03:49.971	00:03:56.443	00:00:06.472
37	[ai ela foi lá e foi pegar alguma coisa. o que ela foi pegar?]				00:04:03.554	00:04:07.054	00:00:03.500
38	[e o que ela vai botar no chocolate?]				00:04:08.582	00:04:11.249	00:00:02.667
39	[ela tá mechendo com o que mesmo?]				00:04:27.526	00:04:29.832	00:00:02.306

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 47 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Criança 1							
> N.	Anotação				Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	[da mãe]				00:00:04.400	00:00:05.410	00:00:01.010
2	[éé adaas]				00:00:09.370	00:00:10.850	00:00:01.480
3	[vermelho e amarelo]				00:00:15.410	00:00:16.920	00:00:01.510
4	[amalelu] "apontando e tocando no desenho da asa da borboleta"				00:00:37.650	00:00:39.020	00:00:01.370
5	[ta na cozinha]				00:00:46.280	00:00:47.638	00:00:01.358
6	[fazendo chocolate pra vov...fala indeduzível. poti poti, pera de pau, olo de vidu, nari de pau, pau, pau...]				00:00:47.638	00:00:58.888	00:00:11.250
7	[culheerr]				00:01:18.082	00:01:19.388	00:00:01.306
8	[apontando pra página do livro"				00:01:22.999	00:01:23.971	00:00:00.972
9	[pa fugãun]				00:01:24.333	00:01:25.416	00:00:01.083
10	[pá fugãoun!]				00:01:28.027	00:01:29.388	00:00:01.361
11	[é fu..fugão]				00:01:33.500	00:01:35.722	00:00:02.222
12	[garrafa]				00:01:59.527	00:02:01.277	00:00:01.750
13	[uma luva]				00:02:04.999	00:02:06.249	00:00:01.250
14	[panela]				00:02:08.527	00:02:09.499	00:00:00.972
15	[ela é maguia] "apontando pra página do livro"				00:02:20.554	00:02:21.777	00:00:01.223
16	[é a amiga dela]				00:02:26.360	00:02:27.971	00:00:01.611
17	[pa madinha]				00:02:34.541	00:02:35.791	00:00:01.250
18	[panela com leibú]				00:02:48.652	00:02:50.568	00:00:01.916
19	[olha pica-pau aqui oh] "apontando para página do livro"				00:03:04.472	00:03:07.500	00:00:03.028
20	[olha! olha o fogão!]				00:03:15.027	00:03:16.610	00:00:01.583
21	[ela vai comer]				00:03:23.999	00:03:25.527	00:00:01.528
22	[perna de pau]				00:03:51.554	00:03:54.137	00:00:02.583
23	[a xicala]				00:04:07.054	00:04:08.055	00:00:01.001
24	[leibú]				00:04:10.095	00:04:11.929	00:00:01.834
25	[com a culé]				00:04:29.748	00:04:30.971	00:00:01.223

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 48 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Mescla Criança 2							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	[vermelho]	00:00:28.400	00:00:29.300	00:00:00.900			
2	[azul]	00:00:31.590	00:00:32.420	00:00:00.830			
3	[culhéé]	00:01:16.055	00:01:17.277	00:00:01.222			
4	[chocolate]	00:02:31.444	00:02:33.027	00:00:01.583			
5	[pra comer]	00:02:39.416	00:02:40.388	00:00:00.972			
6	[a colher]	00:02:44.360	00:02:45.277	00:00:00.917			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 49 - Mescla da criança 3

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Mescla Criança 3							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	[óóh...] "aponta pra uma página do livro"	00:01:07.694	00:01:09.082	00:00:01.388			
2	[colher...]	00:01:20.832	00:01:21.554	00:00:00.722			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 50 - Transcrição da cena interativa

FALA DA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3
Eu quero saber, quem é que sabe qual é a cor dessa borboleta?	Da mãe		
Não, é a borboletinha. Qual é a cor dessa borboleta?	Éé adaas		
Ela tem asas né?! As asas dela é de que cor?	Vermelho e amarelo		
Tu sabe "V", a cor da borboleta? Que cor é essa? Qual a cor da borboleta?		Vermelho	
Vermelho! E qual a outra cor?	Amalelu GESTO: apontando e tocando no desenho da asa da borboleta	Azul	
Borboletinha... Quem sabe aquela música da borboletinha?	Ta na cozinha Fazendo chocolate pra vovó (INC). Poti poti, pera de pau, olo de vidu, nari de pau, pau, pau...		
Vamos ver se é essa musiquinha que tem no livro? Dona borboletinha...			Óóh... Gesto: aponta pra uma página do livro
O que é isso? Qual o nome, desse, desse objeto?		Culhéé	

É o que?	Culheerr		
A colher!			Colher...
Ela serve pra o que?	GESTO: apontando pra página do livro Pa fugãun		
Isso aqui não é fogão não, isso aqui é uma panela	É fu..fugão		
Que bota em cima do fogão... Né?! Ela vai precisar de uma xícara, de uma colher, de...?	Garrafa		
A garrafa com leite	Uma luva		
Uma luva e uma...?	Panela		
Uma panela, ela vai cozinhar	Ela é maguia GESTO: apontando pra página do livro		
Essa aqui é a madrinha dela né?	É a amiga dela		
O que a borboletinha ta fazendo?		Chocolate	
Chocolate é?	Pa madinha		
Pra madrinha...e o que ela ta usando pra fazer o chocolate?		Pra comer	
O que ela ta usando? Pra fazer o chocolate?		A colher	
Mais o que?	Panela com leiti		
Fazendo o chocolate para madrinha	Olha pica-pau aqui oh GESTO: apontando para página do livro		
Pica-pau óh	Olha! Olha o fogão!		
Ela vai fazer o que com o chocolate?	Ela vai comer		
Poti, poti...perna de pau... Ela tá cantando	Perna de pau		
Ai ela foi lá e foi pegar alguma coisa. O que ela foi pegar?	A xicala		
E o que ela vai botar no chocolate?	Leiti		
Ela tá mexendo com o que mesmo?	Com a culé		

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste dia, apenas quatro crianças estavam presentes. Assim que chegaram, a professora pediu que a estagiária assumisse a contação de histórias, pois estava fazendo o planejamento de outra atividade. A estagiária pegou um livrinho, convidou as crianças, fez um meio círculo e começou como de costume, apresentando o livro, mostrando a capa e

iniciando a história em seguida. Duas crianças estavam bastante atentas, a outra oscilava entre momentos de atenção e interação com momentos de aparente falta de interesse.

A primeira página do livro tinha a ilustração de duas borboletas, uma grande e uma pequena, a estagiária apontou para a borboleta menor e perguntou qual era a cor. De maneira bastante interessante, a criança 1 respondeu: *“da mãe”*, fazendo referência a borboleta maior que era igual a menor, e, sendo uma grande e uma pequena, criou esse conceito de que seriam mãe e filha. Na contação de histórias, é muito comum situações como essas acontecerem, a criança traz conceitos da sua realidade, conceitos construídos anteriormente no seu meio social e a partir das suas experiências, e relaciona com a história contada, inserindo palavras que não necessariamente fazem parte da história. No nosso entendimento, não há nenhum problema quanto a isso, já que corroboramos com as ideias de Faria e Cavalcante (2010), quando afirmam que o importante é garantir espaços na sala de aula que privilegiem atividades que promovem a fala. Nesse sentido, temos visto que a contação de histórias, além de envolver ludicamente as crianças, possibilita esse espaço, se permitido pelo mediador, e dá lugar para que, numa dinâmica de perguntas e respostas, a criança experimente a língua e o gênero, ao passo que tenta contar a história do seu modo.

Dando prosseguimento a análise da cena, a estagiária repete a pergunta e a criança 1 novamente não responde sobre a cor e diz: *“é adaas”*, referindo-se às asas da borboleta. Desse modo, a estagiária aproveita a colocação da criança, reforça que são as asas, e pergunta então qual é a cor das asas, obtendo a resposta: *“vermelho e amarelo”*. Como forma de promover a interação, a estagiária, mesmo obtendo a resposta da criança 1, pergunta diretamente para a criança 2, se ela sabe a cor da borboleta. Prontamente é dada a resposta: *“vermelho”*. Podemos ver que a contação de histórias é sempre uma oportunidade de inserir conceitos que a criança já domina e possibilitar a construção de novos. Essa prática é de significativa importância, já que a aquisição da linguagem é uma construção (MEDEIROS, 2013). Sendo assim, a criança se encontra num espaço entre o que ela já domina e o que ainda é novo para ela, colocando-se numa Zona de Desenvolvimento Proximal, como bem destacou Vygostky (1998), como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial que a criança apresenta. Destacamos o fundamental papel da interação nesse processo, já que é na relação com o outro, nas interações que se dá a apropriação da linguagem e do mundo.

A estagiária aproveita o tema da história e pergunta aos alunos quem sabe a música da borboletinha, e a criança 1 começa logo a cantar a música que já foi cantada pela professora em outras situações, configurando-se também como uma atividade lúdica, visto que a musicalidade é uma importante ferramenta didático pedagógica na Educação Infantil, orientação inclusive bastante ressaltada na BNCC (2017) quando faz referência à oralidade, e cita as brincadeiras que envolve a música.

Retomando a conversa sobre a história, a estagiária chama a atenção das crianças para verem se essa música da borboletinha está na história do livro, mas a criança 3, que até então estava dispersa, levanta-se da cadeira, vai até a professora e aponta para o livro mostrando algo que lhe despertou interesse. A estagiária aproveita e pergunta o que é aquilo, qual é o nome daquele objeto, obtendo a resposta não apenas da criança 3, mas nesse momento as três crianças interagem e respondem enfaticamente, quase ao mesmo tempo: “*chulhéee*”. Já que o objeto colher despertou interesse das crianças, a estagiária procura explorar a fala por meio da conversa, utilizando a dinâmica das perguntas e respostas. Começa, então, a questionar para que serve a colher, e a criança 1 aponta para o livro e responde: “*pa fugaum*”, mas é confrontada pela estagiária que diz que aquilo não um fogão, e sim uma panela. A criança 1 se mantém firme, ratificando a sua afirmação anterior, repete: “*é fogão*”, trazendo da sua experiência real o conhecimento de que a colher é usada para fazer comidas no fogão.

Desse modo, a estagiária continua perguntando coisas sobre a história, mas seguindo a interpretação das crianças para o que aparece nas páginas do livro, percebemos que ela não está preocupada com a ordem sequencial da história, mas em manter a interação e a participação das crianças durante a atividade. Como vimos em Scarpa (1992), ao se envolver com a contação de uma história, o que se torna mais presente na fala da criança é a nomeação das figuras que aparecem no livro. A partir daí o adulto pode ir inserindo a interpretação da própria criança aos eventos da história e, com isso, explorando a sua fala e a participação ativa na construção do enredo.

Sem constar na história, a criança 1 insere a madrinha no contexto, dizendo que a borboleta está cozinhando chocolate para a madrinha, a estagiária continua inserindo perguntas na conversa, como meio de fazer as crianças participarem oralmente, e elas participam, de fato. A criança 2 diz que a borboleta está fazendo chocolate para comer e que usa a colher para isso. A criança 1 acrescenta que precisa de uma panela com leite, já inserindo outro conhecimento de que para fazer o chocolate é preciso leite, a criança insere

esse conceito que já possui, visto que a palavra leite não apareceu em nenhum momento na história.

Desse modo, a estagiária faz uma sequência de perguntas, e a criança 1 responde a todas atentamente. As outras duas crianças observam a construção da história. A estagiária pergunta o que a borboleta vai fazer com o chocolate, e a criança responde: *“ela vai comer”*. Ao ser questionada sobre o que a borboleta foi pegar, a criança 1 responde: *“a xicala”*. Dando seguimento ao diálogo, ela pergunta o que a borboleta vai colocar no chocolate, a criança responde: *“leiti”*, e com o que a borboleta está mexendo, a criança diz: *“com a culé”*. Vimos aqui uma tentativa de contar a história, em que a criança vai construindo a narrativa, à medida que a estagiária vai fazendo perguntas sobre os eventos do livro, aproveitando também aquilo que a criança já trouxe como inusitado para a história, como a palavra leite, que inicialmente não estava no contexto.

Ficou evidente, em todas as cenas envolvendo contação de histórias, o quanto essa atividade desperta o interesse das crianças, configurando-se como uma atividade lúdica que envolve a atenção, a curiosidade, a imaginação, proporcionando a interação das crianças com os pares, com o mediador da atividade, com o próprio livro, levando a criança a relacionar o mundo real com o imaginário e a experimentar a língua. Sendo a escola um importante espaço para favorecer o contato da criança com a língua, cabe ao professor, nos seus planejamentos, incluir a contação de histórias como uma atividade pedagógica.

Ao contar uma história ou mesmo quando insere a criança numa atividade que envolve uma história, um livro e uma dinâmica de perguntas e repostas, o mediador insere a criança na experiência do relato, fazendo o uso de diferentes entonações, expressões, gestos e movimentos que configuram a multimodalidade da linguagem.

Observamos que as atividades como a contação de histórias ou a leitura são práticas que ajudam o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil, como vimos no RCNEI (1998, p. 121), “[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas”.

4.1.2 Cenas interativas envolvendo brinquedos

No bloco 2 de análise iremos mostrar cenas em que as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas que envolvem alguma brincadeira/jogo sugeridos e mediados por um adulto, variando entre a professora, a estagiária ou a pesquisadora. As atividades nem sempre eram planejadas, podendo surgir de repente, dada a própria dinâmica da sala. Outras atividades surgiam naturalmente criadas pela própria criança em interação com um brinquedo. Vejamos a seguir.

CENA 7

Data: 04/10/2016

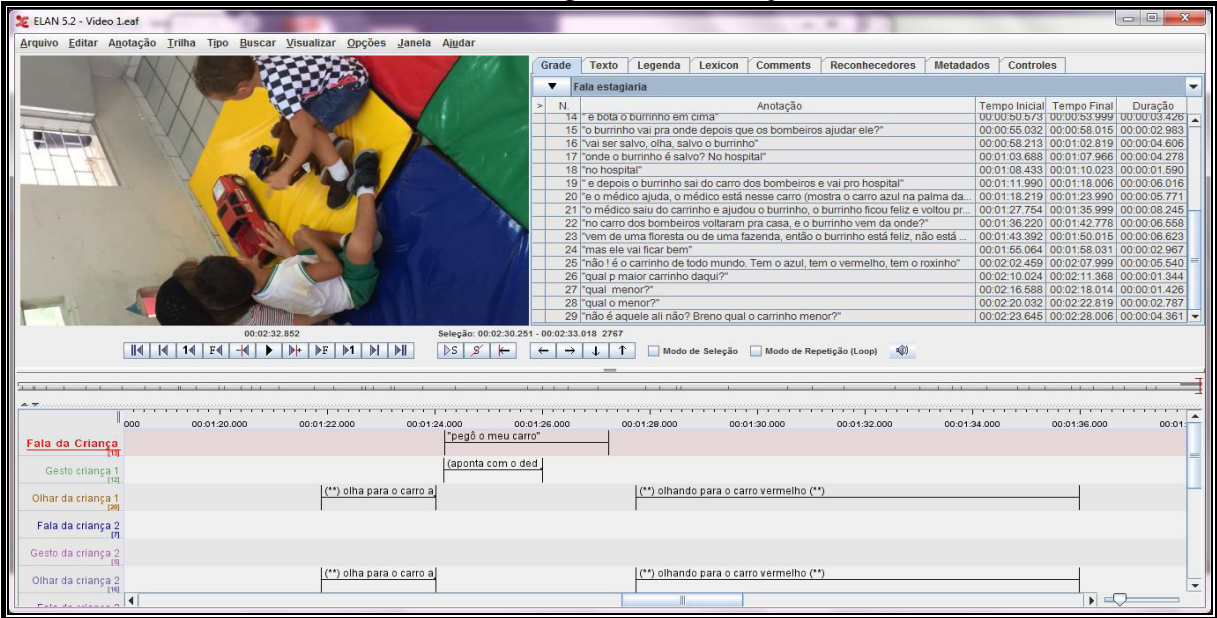
Duração do vídeo: 2:33

Duração do recorte: 2:23

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: A cena foi gravada no primeiro horário, mesmo assim as crianças estão agitadas neste dia. A professora tenta organizar as primeiras atividades do dia, enquanto isso, as crianças correm de um lado para o outro.

QUADRO 51 - Cena Interativa entre a Estagiária e as crianças



Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 52 - Fala da Estagiária

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala estagiaria						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"Esse daqui da para ser o carro do bombeiro"			00:00:01.146	00:00:02.885	00:00:01.739
	2	"Porque é grande e vermelho"			00:00:02.943	00:00:04.453	00:00:01.510
	3	"vamos brincar assim"			00:00:08.212	00:00:09.501	00:00:01.289
	4	"vamos fazer o seguinte"			00:00:09.750	00:00:11.501	00:00:01.751
	5	"o burrinho, ele se machucou"			00:00:12.007	00:00:15.015	00:00:03.008
	6	"o burrinho tá dodói, ó."			00:00:17.062	00:00:19.718	00:00:02.656
	7	"olha o dodói dele"			00:00:19.825	00:00:21.738	00:00:01.913
	8	"tá vermelho, tem um dodói"			00:00:22.509	00:00:23.505	00:00:00.996
	9	"olha, pode ser que ele se machucou e ele precisa de ajuda"			00:00:24.003	00:00:28.003	00:00:04.000
	10	"quem ajuda o burrinho?"			00:00:28.055	00:00:29.561	00:00:01.506
	11	"olha o bombeiro, aparece o bombeiro"			00:00:31.505	00:00:36.003	00:00:04.498
	12	"e quem é o bombeiro desse carro, Vinícius e quem?"			00:00:36.704	00:00:40.006	00:00:03.302
	13	"É Emília também. Ai todo mundo com o carro do bombeiro"			00:00:46.005	00:00:50.399	00:00:04.394
	14	"e bota o burrinho em cima"			00:00:50.573	00:00:53.999	00:00:03.426
	15	"o burrinho vai pra onde depois que os bombeiros ajudar ele?"			00:00:55.032	00:00:58.015	00:00:02.983
	16	"vai ser salvo, olha, salvo o burrinho"			00:00:58.213	00:01:02.819	00:00:04.606
	17	"onde o burrinho é salvo? No hospital"			00:01:03.688	00:01:07.966	00:00:04.278
	18	"no hospital"			00:01:08.433	00:01:10.023	00:00:01.590
	19	"e depois o burrinho sai do carro dos bombeiros e vai pro hospital"			00:01:11.990	00:01:18.006	00:00:06.016
	20	"e o médico ajuda, o médico está nesse carro (mostra o carro azul na palma da mão)"			00:01:18.219	00:01:23.990	00:00:05.771
	21	"o médico saiu do carrinho e ajudou o burrinho, o burrinho ficou feliz e voltou pro carro dos bombeiros"			00:01:27.754	00:01:35.999	00:00:08.245
	22	"no carro dos bombeiros voltaram pra casa, e o burrinho vem da onde?"			00:01:36.220	00:01:42.778	00:00:06.558
	23	"vem de uma floresta ou de uma fazenda, então o burrinho está feliz, não está mais machucado"			00:01:43.392	00:01:50.015	00:00:06.623
	24	"mas ele vai ficar bem"			00:01:55.064	00:01:58.031	00:00:02.967
	25	"não ! é o carrinho de todo mundo. Tem o azul, tem o vermelho, tem o roxinho"			00:02:02.459	00:02:07.999	00:00:05.540
	26	"qual p maior carrinho daqui?"			00:02:10.024	00:02:11.368	00:00:01.344
	27	"qual menor?"			00:02:16.588	00:02:18.014	00:00:01.426
	28	"qual o menor?"			00:02:20.032	00:02:22.819	00:00:02.787

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 53 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla Criança 1						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(INC) (Aponta para o carro com a mão direita aberta)			00:00:00.039	00:00:01.106	00:00:01.067
	2	(balançou a cabeça positivamente)			00:00:01.652	00:00:02.889	00:00:01.237
	3	(segurando o carro azul)			00:00:02.943	00:00:04.453	00:00:01.510
	4	"mas eu qué esse" (Levanta o carro e suspende até o peito)			00:00:05.493	00:00:06.501	00:00:01.008
	5	(inclina o corpo em direção ao burrinho)			00:00:20.565	00:00:21.517	00:00:00.952
	6	(puxa o burrinho pela pata)			00:00:22.509	00:00:23.505	00:00:00.996
	7	"o bombeiro"			00:00:29.750	00:00:30.698	00:00:00.948
	8	"ficou peso ai"			00:00:30.944	00:00:31.897	00:00:00.953
	9	(segurando o carro azul com as duas mãos) "Bêno e os bombelos"			00:00:43.186	00:00:46.612	00:00:03.426
	10	"é"			00:01:07.196	00:01:08.409	00:00:01.213
	11	"tá ele"			00:01:10.146	00:01:11.983	00:00:01.837
	12	(aponta com o dedo indicador direito para o carro) "pegô o meu carro"			00:01:24.171	00:01:27.245	00:00:03.074
	13	(INC)			00:01:41.755	00:01:43.427	00:00:01.672
	14	"êta ! tá machucado" (segura o burro de barriga para cima com a mão esquerda em seguida aponta para a barriga do mesmo com o dedo indicador direito)			00:01:51.605	00:01:54.999	00:00:03.394
	15	"é um carro, ôh"			00:01:57.982	00:01:59.851	00:00:01.869
	16	"é um carro" (direciona a cabeça para a criança 2)			00:01:59.999	00:02:01.392	00:00:01.393
	17	"esse" (aponta com o dedo indicador esquerdo para o carro vermelho)			00:02:11.426	00:02:14.049	00:00:02.623

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 54 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Mescla Criança 2							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"cadê"	00:00:15.845	00:00:17.023	00:00:01.178			
2	(empurra o carro com a mão direita)	00:00:36.705	00:00:40.014	00:00:03.309			
3	"É!"	00:00:40.215	00:00:41.424	00:00:01.209			
4	"é meu!"	00:02:01.309	00:02:02.457	00:00:01.148			
5	"eu qué o vermelho" (direciona o corpo para o carro vermelho)	00:02:08.180	00:02:10.049	00:00:01.869			
6	"esse" (toca no carro vermelho coma mão direita)	00:02:11.426	00:02:14.049	00:00:02.623			
7	"é o vermelho! Não toca nele." (Gritando)	00:02:14.171	00:02:17.974	00:00:03.803			
8	"aqui" (segurando o carro roxo nas mãos)	00:02:17.997	00:02:20.014	00:00:02.017			
9	(toca o carro vermelho coma mão esquerda)	00:02:22.220	00:02:23.613	00:00:01.393			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 55 - Transcrição da cena interativa

FALA DA ESTAGIÁRIA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2
	(INC) GESTO: Aponta para o carro com a mão direita aberta	
Esse daqui da para ser o carro do bombeiro	GESTO: balançou a cabeça positivamente, segurando o carro azul	
Porque é grande e vermelho	Mas eu qué esse GESTO: Levanta o carro e suspende até o peito	
Vamos brincar assim, vamos fazer o seguinte, ó burrinho, ele se machucou		Cadê?
O burrinho tá dodói, ó. Olha o dodói dele	GESTO: inclina o corpo em direção ao burrinho e o puxa pela pata	
Tá vermelho, tem um dodói. Olha, pode ser que ele se machucou e ele precisa de ajuda, quem ajuda o burrinho?	O bombeiro. Ficou peso ai	
Olha o bombeiro, aparece o bombeiro. E quem é o bombeiro desse carro, "V" e quem?	Bêno e os bombelos GESTO: segurando o carro azul com as duas mãos	É GESTO: empurra o carro com a mão direita
É, "E" também. Aí todo mundo com o carro do bombeiro e bota o burrinho em cima, o burrinho vai pra onde depois que os bombeiros ajudar ele?		
Vai ser salvo, olha, salvo o burrinho, onde o burrinho é salvo? No hospital	É, tia ele	

E depois o burrinho sai do carro dos bombeiros e vai pro hospital e o médico ajuda, o médico está nesse carro	Pegô o meu carro GESTO: aponta com o dedo indicador direito para o carro	
O médico saiu do carrinho e ajudou o burrinho, o burrinho ficou feliz e voltou pro carro dos bombeiros, no carro dos bombeiros voltaram pra casa, e o burrinho vem da onde?	(INC)	
Vem de uma floresta ou de uma fazenda, então o burrinho está feliz, não está mais machucado	Êta! tá machucado GESTO: segura o burro de barriga para cima com a mão esquerda em seguida aponta para a barriga do mesmo com o dedo indicador direito	
Mas ele vai ficar bem	É um carro, óh. É um carro GESTO: direciona a cabeça para a criança 2	É meu!
Não! É o carrinho de todo mundo. Tem o azul, tem o vermelho, tem o roxinho		Eu qué o vermelho GESTO: direciona o corpo para o carro vermelho
Qual o maior carrinho daqui?	Esse GESTO: aponta com o dedo indicador esquerdo para o carro vermelho	Esse. É o vermelho. Não toca nele. (Gritando) GESTO: toca no carro vermelho com a mão direita
Qual menor?		Aqui GESTO: segurando o carro roxo nas mãos
Qual o menor?		GESTO: toca o carro vermelho com a mão esquerda

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos quadros apresentados acima, podemos observar uma situação lúdica que surgiu naturalmente criada pelas próprias crianças quando a professora deu o espaço para que brincassem livremente. Havia alguns brinquedos na estante da sala, e as crianças logo pegaram os que estavam nas prateleiras mais baixas.

A professora tentava organizar as atividades que seriam trabalhadas durante a manhã, e, como forma de ajudar, a estagiária, começa a brincar com um carrinho e chama a atenção de algumas crianças com um brinquedo (carro vermelho). Neste dia, apenas 6 crianças estão presentes na sala.

A estagiária senta no chão, e, em seguida, as crianças sentam ao seu redor e começam a interagir na cena, respondendo o que a estagiária pergunta sobre o carro e criando um enredo com o carro vermelho e um burrinho (cavalo de pelúcia que assim fora nomeado nesta situação), que está na mão de outra criança.

Observando os quadros acima, vimos que a estagiária tenta inserir as crianças numa situação lúdica, criando uma história a partir do carrinho que está chamando a atenção das crianças. Apenas duas crianças estão inseridas nessa cena, as outras quatro crianças que estão presentes neste dia correm pela sala sem uma atividade específica.

As crianças acompanham atentamente com o olhar a fala e os movimentos da estagiária com o carro vermelho e o burrinho. Ela diz que o carro pode ser o carro do bombeiro, porque é grande e vermelho, inserindo na sua fala uma representação sociocultural de que carros de bombeiros são grandes e vermelhos. Em seguida, diz que o burrinho se machucou, e é rapidamente questionada pela criança 2: “*cadê?*” E a criança 1, mesmo não verbalizando, inclina-se para tentar ver o machucado, puxando o burrinho pela pata. Como evidencia Silva (2018), em algumas situações, os movimentos gestuais são os responsáveis pela comunicação, acrescentamos que, quando estamos analisando a interação com crianças pequenas, os movimentos gestuais, das mãos, dos braços, do corpo, os gestos de apontar, assim como as expressões faciais são relevantes para constituir a comunicação e estão fortemente presentes nas situações de brincadeira.

Voltando a cena, com o intuito de mostrar onde está o machucado do burrinho, a estagiária aponta com o dedo para a barriga do animal, perguntando em seguida quem poderá ajudá-lo. Mais uma vez, identificamos esse jogo de perguntas e respostas que auxilia a interação com as crianças e incentiva a participarem da construção do enredo. A criança 1 aponta para o carrinho e responde: “*o bombeiro*”, demonstrando também a sua representação socialmente construída de que os bombeiros ajudam as pessoas. A partir da história criada pela estagiária, a criança 1 e a criança 2 também interagem na cena, fazendo parte da construção da história contada através dos brinquedos, e, assim, as crianças mesclam a fantasia com a realidade. Estão diante de um bichinho de pelúcia, mas querem ajudá-lo de

alguma forma, chamando os bombeiros. Dessa maneira, entendemos que, por meio da fantasia, a criança vai construindo também a sua percepção sobre as coisas à sua volta e que fazem parte do meio em que vivem.

Para Borba (2007), é explorando a imaginação que o professor permite que a criança entre em contato com a sua própria realidade, na medida em que se afasta dela por ser uma brincadeira, mas ao mesmo tempo traz dessa realidade, do contexto sociocultural, representações que se inserem na brincadeira.

Nesta cena, podemos ver que, por meio da atividade lúdica criada, a criança vai experimentando a linguagem, a maneira de entrar na conversa, de responder os questionamentos da estagiária, ou apresentando a sua maneira de entender a situação criada. Observamos que, em um determinado momento, a estagiária insere vários elementos na história, e as crianças não respondem, mas acompanham atentas os movimentos feitos com o carro vermelho e o burrinho. Ela diz que o burrinho vai para o hospital e que o médico está no outro carro. É quando a criança 1 reivindica: *“pegô o meu carro”*, apontando com o dedo direito para o carrinho que trouxe de casa.

No momento em que a estagiária diz que o burrinho já está bem e que não está mais machucado, a criança 1 tenta retomar a história, como se quisesse recontar da sua maneira. Assim, ela reconstrói a história retirando o burrinho de cima do carro, segurando o animal, coloca-o deitado com a barriga para cima, aponta para a barriga do bichinho, e diz: *“êta, tá machucado!”* Percebe-se que a criança volta para o início da história. O RCNEI (2010), respalda a necessidade de ampliar os espaços de fala durante qualquer atividade lúdica, favorecendo, assim, o diálogo e a conversa, que já destacamos como sendo a essência dos gêneros. Como também pontuou Medeiros (2013) ao afirmar que atividades, a exemplo do conto e do reconto de histórias, colocam a criança em situações constituídas pelos gêneros.

Dando continuidade à análise da cena interativa, a estagiária tenta retomar a história afirmando que o burrinho vai ficar bem, e, nesse momento, as crianças inserem outro contexto que foge da construção da narrativa e passam a disputar os carrinhos. A criança 1 mostra o carro vermelho, a criança 2 reivindica, afirmando enfaticamente: *“É meu!”*, olhando para a criança 1, segurando o carro fortemente com as mãos. A estagiária tenta mediar a situação explicando que os carrinhos são de todos.

Em seguida, a estagiária aproveita para inserir na brincadeira o conhecimento de tamanhos (pequeno e grande) e pergunta: “*qual o maior carrinho daqui?*”, a criança 1 olha para o carro vermelho, aponta o dedo e diz: “*esse*”. Nesse momento, a criança 2 também responde: “*esse. É o vermelho*” e, em seguida, segura o carro e grita olhando para a criança 1, “*não toca nele*”. Observamos, nesse momento, que a estagiária insere esse conceito naturalmente por meio da brincadeira. Percebe-se que a criança 1 compreende a pergunta, insere-se em seu espaço de fala e responde com propriedade e adequação. A criança 2 reivindica um espaço de fala, responde à pergunta, diz que o carrinho é seu. Este é o seu modo de incluir-se no diálogo.

Vimos nessa cena que a estagiária mediou a construção de um enredo, que aconteceu a partir da interação das crianças com os brinquedos trazidos por elas, dois carrinhos e um cavalinho de pelúcia. Por meio da história criada, as crianças foram se inserindo no discurso, entrando no jogo de perguntas e respostas e, assim, experimentando a língua.

Observamos que, quando as crianças se envolvem em uma atividade lúdica, parecem mais atentas do que o adulto (a professora ou a estagiária) está propondo, favorecendo também a interação com as outras crianças e os espaços de fala, troca de turnos e inserção nos gêneros. Como vimos em Brougère (2004), o brinquedo traz em si uma carga cultural, como nesta cena, em que vimos a criança e a própria estagiária relacionando o carro vermelho ao carro dos bombeiros, porque era grande e vermelho, e logo em seguida a criança dizendo que quem iria salvar o “burrinho” eram os bombeiros, porque salvam pessoas. Dessa forma, o brinquedo auxilia a criança a agir e interagir no mundo a partir das construções que faz de maneira ativa sobre as coisas e situações que possuem um significado no contexto em que estão inseridas. A estagiária criou uma experiência comunicável, apropriando-nos do termo utilizado por Benjamin (1987), ao passo que possibilitou um espaço interativo onde as crianças puderam participar ativamente, comunicando-se oralmente e de maneira multimodal.

CENA 8

Data: 04/10/2016

Duração do vídeo: 3:50

Duração do recorte: 3:23

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: As crianças foram chegando, cedo da manhã, e a professora já havia pregado um palhaço feito de papelão na parede. Assim que elas organizaram o seu material escolar no cantinho reservado para tal, a professora chamou para participarem da brincadeira.

QUADRO 56 - Cena Interativa entre a Professora e as crianças.

ELAN 5.0.0-beta - TRANSCRIÇÃO VÍDEO 6.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajudar

Comments		Reconhecedores		Metadados		Controles	
Grade	Texto	Legenda		Lexicon			
Fala da Professora							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
15	[só que tia vai botar no chão a bola]	00:00:39.010	00:00:41.590	00:00:02.580			
16	[e a gente vai ficar fazendo de um em um, t...]	00:00:41.915	00:00:44.320	00:00:02.405			
17	[pode ser assim?]	00:00:44.320	00:00:44.860	00:00:00.540			
18	[combinado?]	00:00:45.377	00:00:46.217	00:00:00.840			
19	[qual a cor que b. vai pegar da bola?]	00:00:50.485	00:00:51.825	00:00:01.340			
20	[que cor é essa?]	00:00:52.610	00:00:53.940	00:00:01.330			
21	[amarelo!]	00:00:54.280	00:00:55.010	00:00:00.730			
22	[bota ali na boca do palhaço!]	00:00:55.020	00:00:56.610	00:00:01.590			
23	[qual a cor?]	00:00:57.000	00:00:58.150	00:00:01.150			
24	[não é da sua blusa não! é azuuuul!...]	00:01:02.280	00:01:04.750	00:00:02.470			
25	[pega o azul pra colocar na boca do palhaço]	00:01:05.300	00:01:07.460	00:00:02.160			
26	[quer trocar?]	00:01:08.190	00:01:09.210	00:00:01.020			
27	[da cor do short, que cor do short?]	00:01:12.800	00:01:15.090	00:00:02.290			
28	[é verde! o shor de r. é verde! coloca na bo...]	00:01:16.990	00:01:21.210	00:00:04.220			
29	[azuuuul! bota lá o azul, muito bem!]	00:01:25.300	00:01:27.380	00:00:02.080			

00:00:43.936 Seleção: 00:00:22.275 - 00:00:23.325 1050

Modo de Seleção Modo de Repetição (Loop)

00:00:44.000 00:00:45.000 00:00:46.000 00:00:47.000 00:00:48.000 00:00:49.000 00:00:50.000 00:00:51.000 00:00:52.000

Fala da Criança 1 [87] [combinado]

Gesto da Criança 1 [91] [pegand]

Direcionamento do Olhar da Criança 1 [81] [olhando pra profess] [olhando]

Fala da Criança 2 [71]

Gesto da Criança 2 [61]

Direcionamento do Olhar da Criança 2 [81] [olhando pra profess]

Fala da Criança 3 [81]

Gesto da Criança 3 [61]

Direcionamento do Olhar da Criança 3 [81]

Fala da Professora

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 57 - Fala da Professora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala da Professora						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	[quem é aquela pessoa que tá ali?]			00:00:02.012	00:00:03.922	00:00:01.910
	2	[quem é?]			00:00:04.210	00:00:04.990	00:00:00.780
	3	[é um urso! isso daqui é um urso?]			00:00:06.000	00:00:07.900	00:00:01.900
	4	[é o que?]			00:00:09.990	00:00:10.980	00:00:00.990
	5	[é uma pa...]			00:00:12.010	00:00:12.990	00:00:00.980
	6	[lhaço]			00:00:14.285	00:00:15.155	00:00:00.870
	7	[cadê a boca do palhaço?]			00:00:16.700	00:00:18.210	00:00:01.510
	8	[cadê, richard, a boca do palhaço?]			00:00:20.590	00:00:22.280	00:00:01.690
	9	[então como é a brincadeira]			00:00:22.980	00:00:25.270	00:00:02.290
	10	[vamo ver...!]			00:00:25.305	00:00:25.955	00:00:00.650
	11	[vai pegar a bola colorida...]			00:00:28.010	00:00:30.510	00:00:02.500
	12	[vai dizer a cor da bola]			00:00:30.990	00:00:32.910	00:00:01.920
	13	[e vai colocar na boca do palhaço aqui ó]			00:00:33.000	00:00:34.790	00:00:01.790
	14	[e vai cair no chão e a gente vai deixar no chão]			00:00:34.795	00:00:37.275	00:00:02.480
	15	[só que tia vai botar no chão a bola]			00:00:39.010	00:00:41.590	00:00:02.580
	16	[e a gente vai ficar fazendo de um em um, tá certo?]			00:00:41.915	00:00:44.320	00:00:02.405
	17	[pode ser assim?]			00:00:44.320	00:00:44.860	00:00:00.540
	18	[combinado?]			00:00:45.377	00:00:46.217	00:00:00.840
	19	[qual a cor que b. vai pegar da bola?]			00:00:50.485	00:00:51.825	00:00:01.340
	20	[que cor é essa?]			00:00:52.610	00:00:53.940	00:00:01.330
	21	[amarelo!]			00:00:54.280	00:00:55.010	00:00:00.730
	22	[bota ali na boca do palhaço!]			00:00:55.020	00:00:56.610	00:00:01.590
	23	[qual a cor?]			00:00:57.000	00:00:58.150	00:00:01.150
	24	[não é da sua blusa não! é azuuuul!...]			00:01:02.280	00:01:04.750	00:00:02.470
	25	[pega o azul pra colocar na boca do palhaço]			00:01:05.300	00:01:07.460	00:00:02.160
	26	[quer trocar?]			00:01:08.190	00:01:09.210	00:00:01.020
	27	[da cor do short, que cor do short?]			00:01:12.800	00:01:15.090	00:00:02.290
	28	[é verde! o shor de r. é verde! coloca na boca do palhaço]			00:01:16.990	00:01:21.210	00:00:04.220
	29	[azuuuul! bota lá o azul, muito bem!]			00:01:25.300	00:01:27.380	00:00:02.080
	30	[qual é cor? ei, ei que cor é essa?]			00:01:27.380	00:01:29.960	00:00:02.580
	31	[é roxo!]			00:01:31.490	00:01:32.290	00:00:00.800
	32	[vem cá b. pegar a cor...]			00:01:33.000	00:01:34.720	00:00:01.720
	33	[qual é a cor?]			00:01:36.990	00:01:38.340	00:00:01.350
	34	[veerii!...]			00:01:39.510	00:01:40.725	00:00:01.215
	35	[cor do short! coloca lá na boca do palhaço!]			00:01:40.725	00:01:44.015	00:00:03.290
	36	[que co é essa?]			00:01:44.390	00:01:45.330	00:00:00.940
	37	[cor do short não! é da cor da tua camisa aqui olha! que cor é essa? o nome dessa cor?]			00:01:46.640	00:01:50.950	00:00:04.310
	38	[que cor é? qual o nome dela?]			00:01:52.710	00:01:54.410	00:00:01.700
	39	[veer...]			00:01:55.000	00:01:55.830	00:00:00.830
	40	[vermelho! coloca lá v. o vermelho!]			00:01:56.820	00:01:59.600	00:00:02.780
	41	[mostra! que cor é essa?]			00:02:18.990	00:02:20.990	00:00:02.000
	42	[que cor é essa?]			00:02:22.025	00:02:22.515	00:00:00.490

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 58 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla criança 1						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	[não é! é um palhaçuuu!]			00:00:08.000	00:00:10.050	00:00:02.050
	2	[é um palhaçoo!]			00:00:11.010	00:00:12.680	00:00:01.670
	3	[apontando e depois bate com a mão na boca no palhaço]			00:00:17.210	00:00:18.490	00:00:01.280
	4	[a boola!]			00:00:41.000	00:00:41.490	00:00:00.490
	5	[combinado!]			00:00:47.400	00:00:49.010	00:00:01.610
	6	[pegando e segurando a bola]			00:00:51.800	00:00:52.340	00:00:00.540
	7	[amalelo]			00:00:53.615	00:00:54.305	00:00:00.690
	8	[é vede!]			00:01:38.310	00:01:39.480	00:00:01.170
	9	[tocando no short]			00:01:40.710	00:01:41.350	00:00:00.640
	10	[vermeio e azul]			00:02:36.700	00:02:38.810	00:00:02.110
	11	[ééé...vediii!]			00:03:21.990	00:03:23.490	00:00:01.500

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 59 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla criança 2 ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"lhaço"	00:00:13.400	00:00:14.290	00:00:00.890			
2	"aquii!" (apontando e depois bate com a mão na boca no palhaço)	00:00:17.210	00:00:18.490	00:00:01.280			
3	"ô tia! azuul!" (apontando a bola pra professora)	00:01:23.010	00:01:25.280	00:00:02.270			
4	"co do short"	00:01:45.320	00:01:46.650	00:00:01.330			
5	"meelhuu.."	00:01:55.900	00:01:57.080	00:00:01.180			
6	"azuul!"	00:02:22.590	00:02:23.370	00:00:00.780			
7	"tem que fazer o que com o palhaço?"	00:02:43.010	00:02:44.540	00:00:01.530			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 60 - Mescla da criança 3

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla criança 3 ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"tá aqui ó" (apontando e se direcionando pra boca do palhaço)	00:00:22.275	00:00:23.325	00:00:01.050			
2	"aqui embaixo, tia"	00:00:25.910	00:00:27.100	00:00:01.190			
3	"éé..."	00:00:58.680	00:00:59.220	00:00:00.540			
4	(apontando pra farda)	00:00:59.880	00:01:00.440	00:00:00.560			
5	"isso aqui é da minha blusa"	00:01:01.000	00:01:02.580	00:00:01.580			
6	"zuul..."	00:01:05.010	00:01:05.700	00:00:00.690			
7	"tia! aqui é do meu short"	00:01:10.990	00:01:12.810	00:00:01.820			
8	"é vermeio"	00:01:30.000	00:01:31.470	00:00:01.470			
9	"roxol"	00:01:32.300	00:01:32.990	00:00:00.690			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 61 - Transcrição da cena interativa.

FALA DA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3
Quem é aquela pessoa que tá ali? Quem é? É um urso! Isso daqui é um urso?	Não é! É um palhaço!		
É o que?	É um palhaço!!		
É uma pa...		lhaço	
Lhaço... Cadê a boca do palhaço?		Aqui GESTO: apontando e depois bate com a mão na boca no palhaço	
Cadê, "R", a boca do palhaço?			Tá aqui ó GESTO: apontando e se direcionando pra boca do palhaço
Então como é a brincadeira, vamo ver...!			Aqui embaixo,

			tia
Vai pegar a bola colorida... Vai dizer a cor da bola e vai colocar na boca do palhaço aqui ó e vai cair no chão e a gente vai deixar no chão, só que tia vai botar no chão a bola	A boola!		
E a gente vai ficar fazendo de um em um, tá certo? Pode ser assim? Combinado?	Combinado!		
Qual a cor que “B” vai pegar da bola?	GESTO: pegando e segurando a bola		
Que cor é essa?	Amalelo		
Amarelo, bota ali na boca do palhaço. Qual a cor?			Éé... Isso aqui é da minha blusa GESTO: apontando pra farda
Não é da sua blusa não! É azuuuul!...			Zuul...
Pega o azul pra colocar na boca do palhaço, quer trocar?			Tiia! Aqui é do meu short
Da cor do short, que cor do short? É verde! O short de “R” é verde! Coloca na boca do palhaço		Ô tia! Azuul! GESTO: apontando a bola pra professora	
Azuuul! Bota lá o azul, muito bem! Qual é cor? Ei, ei que cor é essa?			É vermeio
É roxo!			roxo!
Vem cá “B” pegar a cor... Qual é a cor?	É vede!		
Verdee	GESTO: tocando no short		
Cor do short! Coloca lá na boca do palhaço! Que cor é essa?		Co do short	
Cor do short não! É da cor da tua camisa aqui olha! Que cor é essa? O nome dessa cor? Que cor é? Qual o nome dela? Veeer...		Meelhuu..	
Vermelho! Coloca lá “V”, o vermelho! Mostra! Que cor é essa? Que cor é essa?		Azuul!	
Verdiiii! Me diz o nome da cor? Qual é o nome da cor?	Vermeio e azul		
Vermelho e azul	Tem que fazer o que com o palhaço?		

Tem que colocar... mas eu não tô vendo dizendo as cores da bola! Que cor tu botou agora?	Ééé...vediii!		
Verdee!! Coloca lá!			

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando as crianças chegaram para a aula, cedo da manhã, às 7h30, encontraram a cabeça de um palhaço de papelão pregada na parede. Este palhaço foi produzido para esta brincadeira, a sua boca era aberta, de forma que as crianças conseguiam colocar coisas dentro.

Esta é uma atividade lúdica que chama bastante a atenção das crianças, por contar com elementos pouco usados no dia a dia da sala de aula, uma grande cabeça de palhaço feita de papelão, uma figura colorida e com diferentes texturas. A atividade conta também com uma caixa cheia de bolinhas de plástico coloridas, que as crianças geralmente gostam de manusear. Dessa forma, quando viram, ficaram bastante animadas e pulando pela sala, foi então que a professora pegou a caixa de papelão cheia de bolinhas e começou a tentar explicar como seria a atividade lúdica. As crianças estavam interessadas em ver o que tinha na caixa, em pegar as bolinhas e começaram a jogar umas nas outras, rindo e movimentando-se livremente, mas a professora mediu a situação, de forma que prestassem atenção às regras da brincadeira.

Neste momento, estavam presentes apenas quatro crianças, e três delas participaram da atividade. A professora começou apresentando os elementos da atividade lúdica, chamando a atenção das crianças, para que elas respondessem quem era a figura que estava pregada na parede. Ela questiona se é um urso, e a criança 1 rapidamente responde: *“não é! É um palhaço!”*, e a professora indaga novamente, tendo a mesma resposta da criança 1: *“é um palhaço”*. As demais crianças continuam observando e explorando o ambiente, pegando na figura do palhaço, nas bolinhas e prestando atenção a professora.

A professora insere um ritmo de perguntas e respostas, fazendo com que as crianças, ao passo em se envolvem na atividade lúdica, vão experimentando o vocabulário do jogo. Pergunta onde está a boca do palhaço, e a criança 2 vai até a figura na parede, aponta para a boca e responde: *“aqui”*. A criança 3 também está interagindo na cena e faz o mesmo movimento da criança 2, apontando para a boca do palhaço, responde: *“tá aqui ó, aqui embaixo, tia”*.

Nesse momento, a professora começa a explicar de fato como será a brincadeira. As crianças prestam atenção às regras que a professora descreve com clareza: elas devem pegar

uma bolinha de cada vez, dizer a cor e, em seguida, jogar a bolinha na boca do palhaço. A professora explica na tentativa de firmar também um acordo que se estabelece, à medida que as regras são compreendidas. Ao término da sua fala, pergunta se está combinado, nesse momento, as crianças já estão eufóricas para começar, mas a criança 1 responde: “*combinado*”, firmando o diálogo. Como vimos em Goulart e Mata (2016), o papel do adulto no contexto de interação é de fundamental importância, pois possibilitam e criam espaços de comunicação, quando, num jogo, passam instruções e regras, nomeiam as coisas que fazem parte daquele universo da criança, quando perguntam e dão espaços para que a criança responda de acordo com as suas experiências socioculturais. Assim, podemos compreender também que, como afirmou Del Ré et al. (2014), é por meio desse diálogo, desse jogo de ouvir a fala do outro que aprendemos a estruturar os enunciados, moldando, assim, a nossa fala aos diferentes gêneros.

Dando continuidade à cena, depois de ouvirem as regras, as crianças começam a pegar as bolas na caixa e a jogar na boca do palhaço, mas não estão completamente presas às que foram combinadas. A professora tenta retomar, perguntando a criança 1, que está bem à sua frente pegando uma bola, qual é a cor da bola. A criança 1 pega a bola, olha para ela e responde: “*amarela*”. Em seguida vai até a boca do palhaço e joga a bola na boca, como combinado anteriormente. A criança 3 pega uma bolinha e sai em direção ao palhaço, mas a professora, incentivando a criança a participar, dizendo as cores das bolas, pergunta diretamente a ela. A criança 3 olha para a bola, olha para a sua roupa buscando uma referência e diz: “*é... isso aqui é da minha blusa*”, apontando para farda. A professora mostra que não é da cor da blusa, que é azul, e a criança completa a palavra: “*zull*”. Em seguida, busca outra referência e diz: “*tiaaa, aqui, é do meu short*”. Desse modo, as crianças seguem na atividade, experimentando a língua e fazendo relações com as cores das coisas que estão ao redor delas.

A brincadeira inteira segue dessa maneira: a professora vai perguntando as cores e as crianças vão respondendo e seguindo para jogar na boca do palhaço. O que nos chama a atenção é que, quando estamos trabalhando com crianças pequenas, é muito comum não alcançar exatamente ou de maneira perfeita o objetivo que foi planejado em uma atividade. Quando se trata de uma atividade lúdica, as crianças querem simplesmente brincar, e percebemos a tentativa insistente da professora em manter o seu planejamento perguntando repetidamente as cores das bolinhas. Esta foi uma maneira de não somente manter o planejado, mas de atender ao objetivo combinado com as crianças de apontar o nome das cores das bolinhas. Dessa maneira, mesmo que a professora tenha perguntado várias vezes, as

crianças foram entrando na dinâmica do jogo e respondendo ao que era perguntando, iam, voltavam, observavam, faziam relação com a roupa que estavam usando e respondiam. Essa dinâmica é fundamental para o processo de aquisição da linguagem, já que a criança inserida nesse contexto interativo experimenta a língua de maneira lúdica.

Também é importante reforçar que para Brougère (1998), quando a criança brinca, mesmo que a professora tenha combinado regras, aquele espaço de brincadeira é um espaço de criação cultural, e é nesse contexto que surgem outras ações que são inusitadas, cabe à professora valorizar e aproveitar o contexto para novas apropriações da língua e aprendizados.

Ao término da brincadeira, muitas bolinhas apareceram quebradas. A professora fez essa observação, pediu para as crianças juntarem as bolinhas e iniciou uma conversa com elas sobre esse acontecimento. Segue a análise na próxima cena.

CENA 9

Data: 04/10/2016

Duração do vídeo: 3:30

Duração do recorte: 3:12

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: Durante a brincadeira de jogar as bolinhas na boca do palhaço, as crianças quebraram várias bolas de plástico. A professora aproveitou a situação para promover uma roda de conversa com as crianças, levando-as a pensar sobre o que aconteceu e permitindo um espaço de diálogo fundamental para a construção da oralidade.

QUADRO 62 - Cena Interativa entre a Professora e as crianças

The screenshot displays the ELAN 5.0.0-beta software interface for video transcription. The top window shows a video of a teacher and three children sitting on a mat, playing with green balls. The interface includes a menu bar (Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, Ajuda) and a toolbar with various editing and playback controls.

The main window is divided into two panes. The top pane shows a transcript table with columns for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The bottom pane shows a timeline with various annotations and a list of events.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala da Professora							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
15	[foi tu também?]	00:00:45.870	00:00:47.070	00:00:01.200			
16	[foi quem que fez?]	00:00:50.600	00:00:51.690	00:00:01.090			
17	[quem foi que pisou na bola?]	00:00:55.600	00:00:56.920	00:00:01.320			
18	[nós!]	00:00:58.600	00:00:59.210	00:00:00.610			
19	[quando nós pisamos na bola, o que acontece com a bola?]	00:01:01.000	00:01:04.380	00:00:03.380			
20	[tural né R.?	00:01:05.480	00:01:06.920	00:00:01.440			
21	[presta pra brincar com a bola desse jeito?]	00:01:13.990	00:01:15.670	00:00:01.680			
22	[presta R. pra brincar com a bola assim?]	00:01:16.995	00:01:19.075	00:00:02.080			
23	[não serve pra gente brincar ôhi que ela tá quebrada!]	00:01:25.990	00:01:28.490	00:00:02.500			
24	[e agora que é que a gente vai fazer com essa bola?]	00:01:32.300	00:01:34.100	00:00:01.800			
25	[jogar no lixo!]	00:01:39.506	00:01:40.830	00:00:01.324			
26	[quando a gente for brincar com as bolas a gente não vai mal...]	00:02:30.605	00:02:36.140	00:00:05.535			
27	[quem vai combinar que não vai mais quebrar a bola?]	00:02:37.591	00:02:39.985	00:00:02.394			
28	[breno? aperta aqui breno! combinado? diga: combinado!]	00:02:41.042	00:02:45.112	00:00:04.070			
29	[combinado V.?	00:02:46.393	00:02:47.506	00:00:01.113			
30	[bate aqui! comê que diz?]	00:02:48.619	00:02:50.464	00:00:01.845			

The bottom pane shows a timeline with various annotations and a list of events. The events are color-coded and include labels such as 'Fala da Criança 1', 'Gesto da Criança 1', 'Direcionamento do Olhar da Criança 1', 'Fala da Criança 2', 'Gesto da Criança 2', 'Direcionamento do Olhar da Criança 2', 'Fala da Criança 3', 'Gesto da Criança 3', 'Direcionamento do Olhar da Criança 3', 'Fala da Professora', and 'Mescla da Criança 1'. The timeline also shows the duration of each event and the overall duration of the video.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 63 - Fala da Professora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala da Professora						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	[o que aconteceu com essas bolinhas aqui?]			00:00:00.110	00:00:02.300	00:00:02.190
	2	[perai! como é que tão essas bolinhas aqui ôh!]			00:00:03.000	00:00:05.010	00:00:02.010
	3	[comé que elas estão?]			00:00:05.400	00:00:06.580	00:00:01.180
	4	[tão o que?]			00:00:08.120	00:00:09.280	00:00:01.160
	5	[tá o que?]			00:00:10.990	00:00:11.850	00:00:00.860
	6	[quebrada, furada... olha essa daqui. como é que tá a bolinha?]			00:00:13.535	00:00:17.385	00:00:03.850
	7	[o que foi que aconteceu com essa bolinha?]			00:00:18.300	00:00:20.060	00:00:01.760
	8	[o que foi que aconteceu?]			00:00:22.310	00:00:23.570	00:00:01.260
	9	[por que ela quebrou?]			00:00:24.280	00:00:25.130	00:00:00.850
	10	[a faca...?]			00:00:28.110	00:00:29.530	00:00:01.420
	11	[a faca cortou?...não...não tinha faca na escola!]			00:00:30.240	00:00:34.190	00:00:03.950
	12	[não foi a faca!... R. foi a faca que fez isso?]			00:00:34.200	00:00:38.320	00:00:04.120
	13	[quem foi que fez isso com a bola?]			00:00:40.990	00:00:42.290	00:00:01.300
	14	[nós?... nós quem?...]			00:00:44.005	00:00:45.870	00:00:01.865
	15	[foi tu também?]			00:00:45.870	00:00:47.070	00:00:01.200
	16	[foi quem que fez?]			00:00:50.600	00:00:51.690	00:00:01.090
	17	[quem foi que pisou na bola?]			00:00:55.600	00:00:56.920	00:00:01.320
	18	[nós!]			00:00:58.600	00:00:59.210	00:00:00.610
	19	[quando nós pisamos na bola, o que acontece com a bola?]			00:01:01.000	00:01:04.380	00:00:03.380
	20	[fura! né R.?			00:01:05.480	00:01:06.920	00:00:01.440
	21	[presta pra brincar com a bola desse jeito?]			00:01:13.990	00:01:15.670	00:00:01.680
	22	[presta R. pra brincar com a bola assim?]			00:01:16.995	00:01:19.075	00:00:02.080
	23	[não serve pra gente brincar ôh! que ela ta quebrada!]			00:01:25.990	00:01:28.490	00:00:02.500
	24	[e agora que é que a gente vai fazer com essa bola?]			00:01:32.300	00:01:34.100	00:00:01.800
	25	[jogar no lixo!]			00:01:39.506	00:01:40.830	00:00:01.324
	26	[quando a gente for brincar com as bolas a gente não vai mais pisar na bola pra não...]			00:02:30.605	00:02:36.140	00:00:05.535
	27	[quem vai combinar que não vai mais quebrar a bola?]			00:02:37.591	00:02:39.985	00:00:02.394
	28	[breno? aperta aqui breno! combinado? diga: combinaado!]			00:02:41.042	00:02:45.112	00:00:04.070
	29	[combinado V.?			00:02:46.393	00:02:47.506	00:00:01.113
	30	[bate aqui! comé que diz?			00:02:48.619	00:02:50.464	00:00:01.845
	31	[combinado professora!]			00:02:50.611	00:02:52.432	00:00:01.821
	32	[vamo R., combinar?]			00:02:54.431	00:02:55.655	00:00:01.224
	33	[senta aqui pra gente combinar]			00:02:55.662	00:02:57.319	00:00:01.657
	34	[bata aqui na mão de tia E.!]			00:02:57.611	00:02:59.103	00:00:01.492
	35	[nós combinamos o que?]			00:03:05.999	00:03:07.298	00:00:01.299
	36	[que não vamos mais pisar na...?]			00:03:07.387	00:03:11.327	00:00:03.940

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 64 - Mescla da criança 1.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla da Criança 1						
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	[fala indeduzível]			00:00:06.920	00:00:07.480	00:00:00.560
	2	[puquê a faca cotou ela...]			00:00:25.890	00:00:28.100	00:00:02.210
	3	[“é a faca!” (balançando a cabeça pra cima e pra baixo como sinal de afirmação)]			00:00:29.405	00:00:30.305	00:00:00.900
	4	[“nós”]			00:00:42.810	00:00:43.550	00:00:00.740
	5	[“d. (nome de uma criança que não está no vídeo)”]			00:00:57.800	00:00:58.740	00:00:00.940
	6	[“fula”]			00:01:04.400	00:01:05.480	00:00:01.080
	7	[“balançando a cabeça para o lado e para outro”]			00:01:15.660	00:01:16.410	00:00:00.750
	8	[“êta!”]			00:01:29.310	00:01:29.850	00:00:00.540
	9	[“eu não fiiz”]			00:01:29.850	00:01:31.290	00:00:01.440
	10	[“vamo jogar lixo!”]			00:01:38.013	00:01:39.520	00:00:01.507
	11	[“balançando cabeça para o lado e para o outro”]			00:02:39.802	00:02:40.619	00:00:00.817
	12	[segurando a mão da professora em sinal do combinado]			00:02:43.972	00:02:44.634	00:00:00.662
	13	[“bola!”]			00:03:11.289	00:03:12.095	00:00:00.806

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 65 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla da Criança 2 ▼							
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração		
	1	"quebrada..."	00:00:07.205	00:00:08.145	00:00:00.940		
	2	"quebraada"	00:00:11.860	00:00:13.210	00:00:01.350		
▶	3	"quebrada"	00:00:17.115	00:00:18.315	00:00:01.200		
	4	"puquê..."	00:00:25.110	00:00:25.890	00:00:00.780		
	5	"eu não!"	00:00:49.590	00:00:50.600	00:00:01.010		
	6	(batendo a mão na mão da professora em sinal de combinado)	00:02:49.477	00:02:49.999	00:00:00.522		
	7	"combinado"	00:02:52.424	00:02:53.797	00:00:01.373		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 66 - Mescla da criança 3

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla da Criança 3 ▼							
>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração		
▶	1	[furou] "pegando a bola e segurando direcionando para si"	00:00:12.310	00:00:13.550	00:00:01.240		
	2	[não.. tiou]	00:00:20.590	00:00:22.190	00:00:01.600		
	3	[não...]	00:00:38.595	00:00:39.275	00:00:00.680		
	4	[não foi eu]	00:00:42.795	00:00:44.305	00:00:01.510		
	5	"apontando pra criança 2" [e foi V.]	00:00:47.990	00:00:49.210	00:00:01.220		
	6	[foi ele e foi ele] ["apontando pra criança 1 e depois criança 2"]	00:00:51.910	00:00:52.920	00:00:01.010		
	7	[não fui eu] "encostando a bola no pé"	00:00:57.800	00:00:58.580	00:00:00.780		
	8	"batendo na mão da professora no sinal do combinado"	00:02:59.984	00:03:00.431	00:00:00.447		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 67 - Transcrição da cena interativa.

FALA DA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3
O que aconteceu com essas bolinhas aqui? Peraí! Como é que tão essas bolinhas aqui ó!?			
Como é que elas estão?	(INC)	Quebrada...	
Tão o que? Tá o que?		Quebraada	Furou GESTO: pegando a bola e segurando direcionando para si
Quebrada, furada... Olha essa daqui. Como é que tá a bolinha?		Quebrada	
O que foi que aconteceu com essa bolinha?			Não... Tiou
O que foi que aconteceu? Por que ela quebrou?	Puquê a faca cotou ela...	Puquê...	
A faca?	É a faca! GESTO: balançando a		

	cabeça em afirmação		
A faca cortou?...não...não tinha faca na escola! Não foi a faca! “R”, foi a faca que fez isso?			Não...
Quem foi que fez isso com a bola?	Nós		Não foi eu
Nós? Nós quem? Foi tu também?		Eu não!	E foi “V” GESTO: apontando pra criança 2
Foi quem que fez?			Foi ele e foi ele GESTO: apontando pra criança 1 e depois criança 2
Quem foi que pisou na bola?	“D” (nome de uma criança que não está no vídeo)		Não fui eu GESTO: encostando a bola no pé
Nós!? Quando nós pisamos na bola, o que acontece com a bola?	Fula		
Fura! Né “R”? Presta pra brincar com a bola desse jeito?	GESTO: balançando a cabeça para um lado e para o		
Presta “R”. Pra brincar com a bola assim? Não serve pra gente brincar ó! Que ela tá quebrada!	Êtá! Eu não fiiz		
E agora que é que a gente vai fazer com essa bola?	Vamo jogar lixo!		
Jogar no lixo! Quando a gente for brincar com as bolas a gente não vai mais pisar na bola pra não quebrar a bolinha, quem vai combinar que não vai mais quebrar a bola?	GESTO: outro		
“B”? Aperta aqui! “B” combinado? Diga: combinaado!	GESTO: segurando a mão da professora em sinal do combinado		

Combinado “V”? Bate aqui! Como é que diz?	GESTO: balançando a cabeça em afirmação	GESTO: batendo a mão na mão da professora em sinal de combinado	
Combinado professora!		Combinado	
Vamo “R”, combinar? Senta aqui pra gente combinar, bata aqui na mão de tia E.!			GESTO: batendo na mão da professora no sinal do combinado
Nós combinamos o que? Que não vamos mais pisar na...?	Bola!		

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à cena anterior, resolvemos trazer esse momento para a análise, por se tratar de uma situação inusitada que aconteceu durante uma atividade lúdica. Após a brincadeira de jogar as bolinhas na boca do palhaço, muitas bolinhas apareceram quebradas, assim, a professora aproveitou o ocorrido para fazer uma roda de conversa, criando um espaço de diálogo em que as crianças puderam pensar e falar sobre o que aconteceu durante a brincadeira. Esse momento foi de fundamental importância para a professora explorar a linguagem, a percepção das crianças, a reflexão sobre a ação, incentivando o relato e o argumento sobre o que aconteceu. Essa discussão é enfatizada por Faria e Cavalcante (2009, p. 110), quando afirmam que na Educação Infantil é possível introduzir alguns gêneros, basta adaptar à idade, já que esses gêneros já fazem parte do cotidiano da criança, como, por exemplo: “[...] do relatar: experiência vivida, diários de viagem, notícias, biografias; do narrar: contos de fadas, fábulas, lendas; do argumentar: diálogo argumentativo, com usos de justificativas; do descrever: instruções de uso, receitas, regras de jogo “.

Observamos, na cena interativa, que a professora pede que as três crianças sentem no tapete para terem uma conversa. Nesse momento, elas ficam atentas à professora, que mostra a caixa de bolinhas da brincadeira anterior, onde muitas estão quebradas. Ela vai tirando as bolinhas da caixa, mostrando as quebradas e pergunta o que aconteceu com as bolinhas e como é que as bolinhas estão. As crianças olham atentas. A criança 2 diz: “*quebrada*”. A professora pergunta novamente, e a criança 2 repete: “*quebrada*”. Nesse momento, a criança 3 se insere na conversa e responde: “*furou*”, pegando a bola e direcionando para si. A

professora mostra que as bolas estão quebradas e furadas e questiona novamente sobre o que aconteceu, para elas aparecerem quebradas, nesse momento, a criança 1 traz algo inusitado argumentando: *“puquê a faca cotou ela”*. Não havia faca na brincadeira, nem mesmo na escola as crianças tem acesso a qualquer objeto cortante, mas a criança construiu uma relação entre a bolinha cortada e a faca, que é um objeto do seu cotidiano que serve para cortar e trouxe para a conversa.

Diante desse argumento, a professora questiona, e a criança 1 balançando a cabeça em sinal de afirmação, reforça o seu argumento: *“é, a faca”*. Na tentativa de fazer as crianças pensarem sobre o argumento do coleguinha, a professora retoma a fala mostrando que não há faca na escola, portanto, não foi a faca, e questiona novamente se foi a faca que fez aquilo. Diante do relato da professora, a criança 3 diz: *“não”*, e ela pergunta quem foi que fez, seguido da resposta da criança 1 que diz rapidamente: *“nós”*. Ao ouvir isso, a criança 3 responde: *“não foi eu”*, seguido da retomada da professora que pergunta: *“nós? Nós quem? Foi tu também?”* e a criança 2 responde com ênfase: *“eu nãaaaao”*, e a criança 3 continua apontando para a criança 2 afirmando e apontando para a criança 2: *“foi ele, e foi ele”*. Percebe-se aqui que as crianças entram num jogo interativo, todas tentando entender e explicar o que aconteceu com as bolinhas e quem teria sido o responsável por aparecerem quebradas. Nesse jogo de *“foi ele”*, *“não fui eu”*, *“fomos nós”*, elas experimentam a língua através dos questionamentos da professora e dos próprios coleguinhos, ao passo que também criam um espaço educativo de entendimento sobre algo vivenciado por eles durante a brincadeira. Lembramos que essas ações, que parecem tão simplórias, quando se trata de experiências com crianças pequenas, são fundamentais para que os indivíduos aprendam a falar e se percebam como sujeitos sociais, como afirmou Bakhtin (1988), ao dizer que é nesse contexto de ação na direção do outro e com o outro que os indivíduos se tornam socialmente conscientes.

Voltando ao excerto, a professora continua fazendo uso, estrategicamente, de perguntas e respostas, para que as crianças reflitam e construam o pensamento sobre o ocorrido. Ela pergunta o que acontece quando pisamos na bola, a criança 1 responde: *“fula”*. Ela repete como forma de reforçar o entendimento da criança: *“fura, né? Presta pra brincar com a bola desse jeito?”*. A criança 1, que escuta atentamente, responde gesticulando com a cabeça, balançando de um lado para o outro em sinal de negação. Lembramos aqui a importância dos gestos na comunicação, pois, como afirma Silva (2018), não há linguagem

exclusivamente vocal. Sendo assim, a professora precisa ficar atenta a toda manifestação da criança que favoreça a comunicação.

A professora dá seguimento ao diálogo perguntando o que iriam fazer agora com as bolas quebradas, explorando, desse modo, a opinião das crianças, criando um espaço para que criem soluções. A criança 1 rapidamente encontra uma solução e dá a sua opinião: “*vamo jogar no lixo*”. A professora reforça a fala da criança repetindo a solução encontrada e segue, então, com uma espécie de acordo, explicando que, quando forem brincar, não pisarão mais nas bolinhas, e pergunta se está combinado, buscando afirmação de cada criança. A criança 1 segura a mão da professora em sinal de combinado, a criança 2 bate na mão da professora também em sinal de combinado e diz: “*combinado*”, e a criança 3 também bate na mão da professora em sinal de combinado. Para firmar o acordo, a professora finaliza perguntando o que foi combinado, mas ela mesma responde dizendo: “*que não vamos mais pisar na...*”, a criança 1 responde: “*bola*”. A conversa encerra com as crianças jogando as bolinhas quebradas no lixo.

Queremos ressaltar que o momento da brincadeira pode ser sempre rico de possibilidades linguísticas, mesmo quando a brincadeira não sai exatamente como o esperado, ou quando as crianças não respondem o que a professora espera. O que é fundamental é criar o espaço interativo para que o diálogo aconteça, e o inusitado é sempre bem vindo na apropriação dos gêneros. Nesse caso, a professora aproveitou um episódio que não estava previsto no planejamento da atividade lúdica para criar um momento educativo de reflexão, constituindo uma situação comunicativa, um diálogo, em que, de fato, as crianças tiveram espaço para interagir de maneira multimodal na compreensão sobre o que aconteceu e na resolução do problema.

CENA 10

Data: 11/10/2016

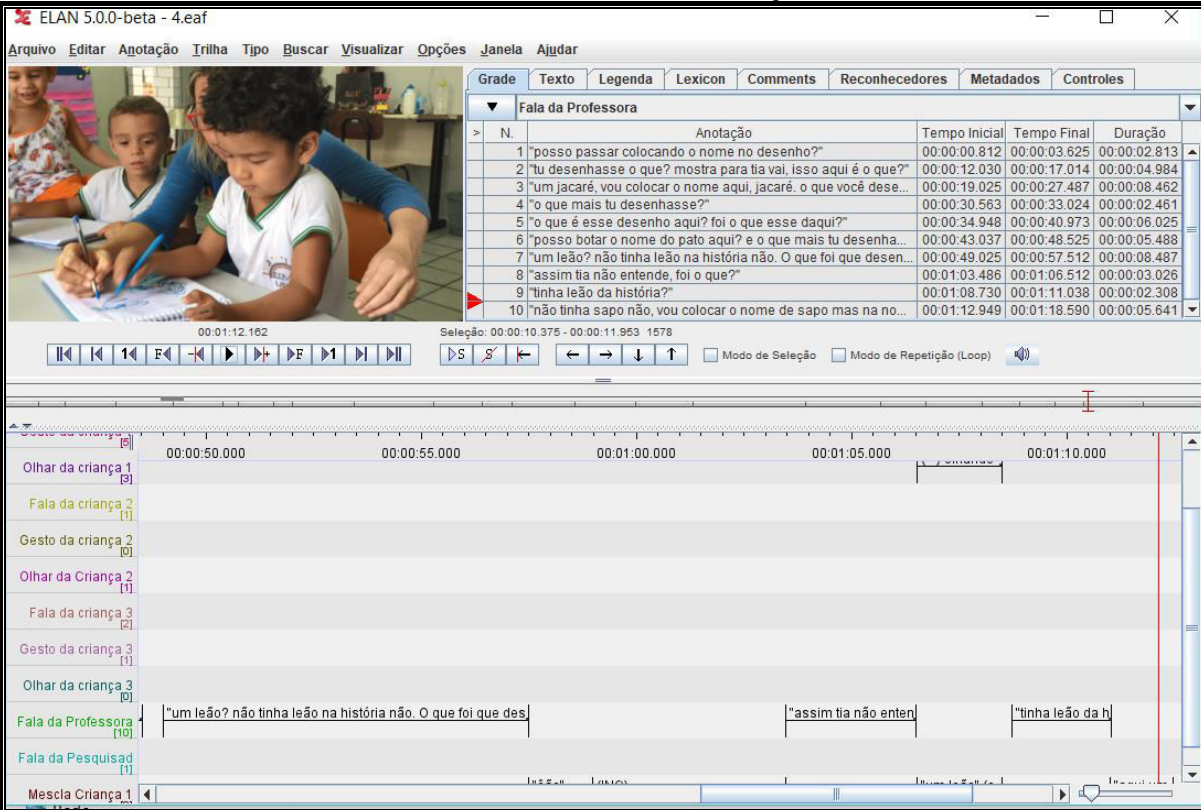
Duração do vídeo: 01:19

Duração do recorte: 01:15

Turma: Infantil II (2 anos de idade)

Contexto: A cena foi gravada no segundo horário. As crianças estão correndo pela sala e a professora chama todos para a mesa. As estagiárias ajudam a organizar as crianças sentadas ao redor da mesa. A professora distribui o livro e lápis de colorir, em seguida, pede que elas façam um desenho sobre a história do jacaré que foi contada no primeiro horário.

QUADRO 68 - Cena Interativa entre a Professora e as crianças.



ELAN 5.0.0-beta - 4.eaf

Arquivo Editar Anotação Trilha Tipo Buscar Visualizar Opções Janela Ajuda

Grade Texto Legenda Lexicon Comments Reconhecedores Metadados Controles

Fala da Professora

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"posso passar colocando o nome no desenho?"	00:00:00.812	00:00:03.625	00:00:02.813
2	"tu desenhasse o que? mostra para tia vai, isso aqui é o que?"	00:00:12.030	00:00:17.014	00:00:04.984
3	"um jacaré, vou colocar o nome aqui, jacaré. o que você dese..."	00:00:19.025	00:00:27.487	00:00:08.462
4	"o que mais tu desenhasse?"	00:00:30.563	00:00:33.024	00:00:02.461
5	"o que é esse desenho aqui? foi o que esse daqui?"	00:00:34.948	00:00:40.973	00:00:06.025
6	"posso botar o nome do pato aqui? e o que mais tu desenha..."	00:00:43.037	00:00:48.525	00:00:05.488
7	"um leão? não tinha leão na história não. O que foi que desen..."	00:00:49.025	00:00:57.512	00:00:08.487
8	"assim tia não entende, foi o que?"	00:01:03.486	00:01:06.512	00:00:03.026
9	"tinha leão da história?"	00:01:08.730	00:01:11.038	00:00:02.308
10	"não tinha sapo não, vou colocar o nome de sapo mas na no..."	00:01:12.949	00:01:18.590	00:00:05.641

Seleção: 00:00:10.375 - 00:00:11.953 1578

00:01:12.162

Olhar da criança 1 [9]

Fala da criança 2 [1]

Gesto da criança 2 [0]

Olhar da Criança 2 [1]

Fala da criança 3 [2]

Gesto da criança 3 [1]

Olhar da criança 3 [0]

Fala da Professora [10]

Fala da Pesquisad [1]

Mescla Criança 1

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 69 - Fala da Professora.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala da Professora							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"posso passar colocando o nome no desenho?"	00:00:00.812	00:00:03.625	00:00:02.813			
2	"tu desenhasse o que? mostra para tia vai, isso aqui é o que?"	00:00:12.030	00:00:17.014	00:00:04.984			
3	"um jacaré, vou colocar o nome aqui, jacaré. o que você desenhou mais da história aqui, me mostra"	00:00:19.025	00:00:27.487	00:00:08.462			
4	"o que mais tu desenhasse?"	00:00:30.563	00:00:33.024	00:00:02.461			
5	"o que é esse desenho aqui? foi o que esse daqui?"	00:00:34.948	00:00:40.973	00:00:06.025			
6	"posso botar o nome do pato aqui? e o que mais tu desenhasse da história?"	00:00:43.037	00:00:48.525	00:00:05.488			
7	"um leão? não tinha leão na história não. O que foi que desenhou mais?"	00:00:49.025	00:00:57.512	00:00:08.487			
8	"assim tia não entende, foi o que?"	00:01:03.486	00:01:06.512	00:00:03.026			
9	"tinha leão da história?"	00:01:08.730	00:01:11.038	00:00:02.308			
10	"não tinha sapo não, vou colocar o nome de sapo mas na nossa história não tinha sapo. Só tinha pato e jacaré, tin..."	00:01:12.949	00:01:18.590	00:00:05.641			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 70 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Criança 1 ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"o patinho" (com a mão aberta e apoiada no livro, vira a página do desenho para cima)	00:00:10.375	00:00:11.953	00:00:01.578			
2	"jacaré"	00:00:18.333	00:00:19.897	00:00:01.564			
3	"não, jacaré (INC)" (riscando o nome jacaré feito pela professora)	00:00:26.512	00:00:30.538	00:00:04.026			
4	"é um pato" (batendo o lápis no caderno com a mão direita)	00:00:40.896	00:00:43.050	00:00:02.154			
5	"êão"	00:00:57.512	00:00:58.999	00:00:01.487			
6	(INC)	00:00:58.999	00:01:03.486	00:00:04.487			
7	"um leão" (escrevendo no caderno)	00:01:06.525	00:01:08.499	00:00:01.974			
8	"aqui um sapo" (mostra o desenho com a mão esquerda)	00:01:11.000	00:01:12.487	00:00:01.487			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 71 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 2 ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"patinho"	00:00:33.037	00:00:34.473	00:00:01.436			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 72 - Mescla da criança 3.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 3 ▼							
> N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"pode"	00:00:03.609	00:00:04.390	00:00:00.781			
2	"aaaaaaa" (coloca a mão no ombro da criança dois, a chamando)	00:00:16.943	00:00:18.787	00:00:01.844			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 73 - Transcrição da cena interativa.

FALA DA PROFESSORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3
Posso passar colocando o nome no desenho?			Pode
	O patinho		
	GESTO: com a mão aberta e apoiada no livro, vira a página do desenho para cima		
Tu desenhasse o que? Mostra para tia vai, isso aqui é o que?	Jacaré		Aaaaaaaa GESTO: coloca a mão no ombro da criança dois, a chamando
Um jacaré, vou colocar o nome aqui, jacaré. O que você desenhou mais da história aqui, me mostra			

	Não, jacaré (INC) GESTO: riscando o nome jacaré feito pela professora		
O que mais tu desenhasse?		Patinho	
O que é esse desenho aqui? Foi o que esse daqui?	É um pato GESTO: batendo o lápis no caderno com a mão direita		
Posso botar o nome do pato aqui? E o que mais tu desenhasse da história? Um leão? Não tinha leão na história não. O que foi que desenhou mais?	Êão (INC)		
Assim tia não entende, foi o que?	Um leão GESTO: escrevendo no caderno		
	Aqui um sapo GESTO: mostra o desenho com a mão esquerda		
Não tinha sapo não, vou colocar o nome de sapo mas na nossa história não tinha sapo. Só tinha pato e jacaré, tinha sete patinhos			

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro horário deste dia, a professora fez uma contação de história com o livro sobre um patinho que vivia na lagoa. Após a contação, as crianças lancharam e foram para o recreio, ao retornarem, a professora as convidou para mais uma atividade lúdica, dessa vez, era para fazer um desenho que retratasse a história que foi contada no início do dia. A partir da nossa observação em outras situações, percebemos que as atividades que envolvem lápis de colorir agradavam as crianças, que ficavam envolvidas com as cores e as suas produções no papel.

Neste dia, seis crianças estavam presentes, e todas participaram da atividade. A professora explicou como deveria ser, disponibilizando os lápis de cores diversas e deixando

que desenhassem livremente por alguns minutos. A atividade com desenho é lúdica, pois permite que a criança retrate o seu universo de possibilidades a partir de uma criação própria que tem relação com a sua interação com o meio em que está inserida, com a forma como vê as coisas ao seu redor e com a representação que faz da sua realidade, sendo assim, uma atividade que dá espaço para uma participação ativa.

Essa participação ativa da criança precisa ser possibilitada, ou seja, a professora precisa dar espaço para que se estabeleça uma experiência comunicável, como disse Benjamin (1987), uma experiência em que as crianças se sintam instigadas a falar, a participar ativa e livremente.

Dando continuidade à análise da cena em questão, depois de dar alguns minutos para as crianças desenharem, a professora perguntou se poderia passar nas carteiras para escrever no papel do desenho, o nome daquilo que cada uma havia desenhado. A criança 3 respondeu: “*pode*”, e a criança 1 responde: “*o patinho*”, já adiantando sobre o que desenhou, em seguida, vira o livro para cima com a página do desenho à mostra para a professora, em sinal de permissão para que ela escreva o nome.

É exatamente pela criança 1 que a professora começa, agacha-se ao lado dela e pergunta o que desenhou. A criança 1 agora responde: “*jacaré*”, e a professora pergunta o que mais ela desenhou. Nesse momento, a criança 2, que observa atentamente, insere-se na conversa. Interagindo e respondendo sobre o que criança 1 desenhou, ela diz: “*um patinho*”, a criança 1 reforça a afirmativa e diz: “*é, um pato*”. A professora segue perguntando o que mais a criança desenhou, e ele diz: “*eão*”. Nesse momento, a professora demonstra surpresa e diz que não tinha leão na história e, em seguida, questiona a criança se havia leão na história. A criança não responde e mostra um sapo no seu desenho. A professora encerra dizendo que não tinha sapo na história, que ia colocar o nome, mas que na história só tinha pato e jacaré.

É importante destacarmos que, mesmo que as respostas das crianças não sejam necessariamente as esperadas pela professora, elas estão experimentando a língua na atividade lúdica com o desenho relacionado à história contada na atividade anterior. A criança ainda inseriu no desenho animais que não apareceram na história contada na atividade que foi feita no primeiro horário, mas que fazem parte do imaginário da própria criança e que faz parte do seu repertório de saberes. A esse respeito, a professora poderia ter perguntado mais sobre esses animais citados que não estavam na história, na tentativa de a criança desenvolver

alguma narrativa sobre o assunto, assim, estaria propiciando uma situação de trocas comunicativas, como destacou Dolz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que a escola é um autêntico lugar de comunicação.

Quando a professora pede que as crianças façam um desenho sobre a história contada, está dando a oportunidade de representarem, da sua maneira, o que perceberam da história. Para Goulart e Mata (2007), é fundamental que se respeite o modo com que as crianças leem o mundo, como estabelecem relações e criam sentidos diferentes para aquilo que vivenciam no seu contexto sociocultural. Sendo assim, reforçamos que, numa atividade que envolve perguntas e respostas, as respostas que a professora julga corretas não é o mais importante, o que torna a atividade mais rica é permitir, inclusive, que respostas inesperadas possam surgir, dando espaço para a criança aumentar o seu repertório linguístico, fazer relações entre as atividades com as experiências vividas no meio social e interagir com a situação criada na sala de aula.

CENA 11

Data: 14/02/2017

Duração do vídeo: 01:30

Duração do recorte: 01:07

Turma: Infantil III (3 anos de idade)

Contexto: A cena foi gravada no primeiro horário. A estagiária distribui os livros das crianças e pede que elas façam uma tarefa referente à aula do dia anterior sobre tipos de moradia.

QUADRO 74 - Cena Interativa entre a Pesquisadora e as crianças

The screenshot displays the ELAN software interface. On the left, a video window shows a young child with curly hair, wearing a white shirt with green trim, sitting at a table and looking at a book. The main area on the right contains a transcription table with columns for 'N.', 'Anotação', 'Tempo Inicial', 'Tempo Final', and 'Duração'. Below the table is a timeline with various tracks for 'Fala da Criança', 'Gesto da Criança', 'Olhar da Criança', and 'Mescia Fala e Gesto'. The interface includes a menu bar at the top with options like 'Arquivo', 'Editar', 'Anotação', etc., and a toolbar with playback controls.

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"esse?"	00:00:03.851	00:00:04.976	00:00:01.325
2	"é o que?"	00:00:06.116	00:00:07.023	00:00:00.907
3	"e esse?"	00:00:08.488	00:00:09.348	00:00:00.860
4	"a casa? foi você que pintou?"	00:00:11.000	00:00:13.976	00:00:02.976
5	"pintou de que cor?"	00:00:14.999	00:00:17.767	00:00:02.768
6	"e azul, tá certo?"	00:00:28.022	00:00:30.046	00:00:02.024
7	"isso aqui é o que?"	00:00:31.466	00:00:33.883	00:00:02.418
8	"deixa eu ver, me mostra"	00:00:37.986	00:00:39.986	00:00:02.000
9	"que bonito! quem é esse?"	00:00:40.976	00:00:44.045	00:00:03.069
10	"índio"	00:00:45.975	00:00:46.835	00:00:00.860
11	"qual mais você quer mostrar, que você pintou?"	00:00:57.510	00:01:01.068	00:00:03.558
12	"que bonito!"	00:01:02.533	00:01:05.998	00:00:03.465

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 75 - Fala da Pesquisadora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Fala pesquisadora						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"esse?"			00:00:03.651	00:00:04.976	00:00:01.325
	2	"é o que?"			00:00:06.116	00:00:07.023	00:00:00.907
	3	"e esse?"			00:00:08.488	00:00:09.348	00:00:00.860
	4	"a casa? foi você que pintou?"			00:00:11.000	00:00:13.976	00:00:02.976
	5	"pintou de que cor?"			00:00:14.999	00:00:17.767	00:00:02.768
	6	"e azul, tá certo!"			00:00:28.022	00:00:30.046	00:00:02.024
	7	"deixa eu ver, me mostra"			00:00:37.986	00:00:39.986	00:00:02.000
	8	"que bonito ! quem é esse?"			00:00:40.976	00:00:44.045	00:00:03.069
	9	"índio"			00:00:45.975	00:00:46.835	00:00:00.860
	10	"qual mais você quer mostrar, que você pintou?"			00:00:57.510	00:01:01.068	00:00:03.558
	11	"que bonito V"			00:01:02.533	00:01:05.998	00:00:03.465

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 76 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla Criança 1						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"esse aqui" (tocando na imagem com o dedo indicador direito)			00:00:00.000	00:00:03.465	00:00:03.465
	2	"essi" (apontando com o dedo indicador direito)			00:00:04.976	00:00:06.023	00:00:01.047
	3	"azul"			00:00:06.976	00:00:08.418	00:00:01.442
	4	"uma casa" (aponta para casa com o dedo indicador direito)			00:00:09.488	00:00:11.093	00:00:01.605
	5	"foi"			00:00:13.953	00:00:15.000	00:00:01.047
	6	(aponta com o dedo indicador direito para cada cor da imagem) "pintei de peto, de vedxi, amalelo e azul"			00:00:17.720	00:00:27.045	00:00:09.325
	7	"azul"			00:00:33.941	00:00:34.940	00:00:00.999
	8	"e olha o que eu fiz aqui" (troca a página do caderno)			00:00:34.940	00:00:38.080	00:00:03.140
	9	"ô"			00:00:40.021	00:00:41.021	00:00:01.000
	10	(manuseando o caderno)			00:00:54.092	00:01:00.023	00:00:05.931

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 77 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼	Mescla Fala e Gesto Criança 2						▼
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"índio"			00:00:43.963	00:00:45.917	00:00:01.954
	2	"aqui"			00:00:46.719	00:00:47.602	00:00:00.883
	3	(mostra o desenho para a pesquisadora)			00:01:02.533	00:01:05.998	00:00:03.465
	4	"eu moro num prédio"			00:01:09.045	00:01:11.510	00:00:02.465

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 78 - Transcrição da cena interativa

FALA DA PESQUISADORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2
	Esse aqui	
	GESTO: tocando na imagem com o dedo indicador direito	

Esse?	Esse GESTO: apontando com o dedo indicador direito	
É o que?	Uma casa GESTO: aponta para casa com o dedo indicador direito	
A casa? Foi você que pintou?	Foi	
Pintou de que cor?	Pintei de peto, de vedxi, amalelo e azul GESTO: aponta com o dedo indicador direito para cada cor da imagem	
E azul, tá certo.	Azul. E olha o que eu fiz aqui GESTO: troca a página do caderno	
Deixa eu ver, me mostra	Ó	
Que bonito! Quem é esse?		Índio
Índio	GESTO: manuseando o caderno	Aqui
Qual mais você quer mostrar, que você pintou? Que bonito “V”		GESTO: mostra o desenho para a pesquisadora
		Eu moro num prédio

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta cena, as crianças estão sentadas ao redor das mesas, nove crianças estão presentes e escutam a professora que começa a explicar como será feita a atividade daquela manhã. A estagiária distribui os livros e coloca no meio das mesas vários lápis coloridos, o que rapidamente chama a atenção das crianças, corroborando com a nossa afirmação de que a diversidade de cores geralmente torna a atividade mais atraente para crianças pequenas, tornando-a lúdica.

A atividade é sobre moradia, consta em pintar a figura referente ao seu tipo de moradia. As crianças ficam nas mesas, de onde conseguem ter acesso aos lápis coloridos, a professora quer que cada criança fique com um lápis, mas elas pegam várias cores, trocam entre elas e pintam os desenhos de várias cores.

Após ter explicado a atividade, a professora e a estagiária se afastam, deixam as crianças fazendo a pintura e começam a fazer umas colagens nos cadernos das crianças,

referentes a outra atividade que será realizada no dia seguinte. Com a ausência das duas, as crianças ficam cada uma no seu lugar, realizando a atividade, a pesquisadora que observa a cena, começa a filmar e interagir com uma das crianças.

A criança 1 percebe que a pesquisadora se aproximou e logo mostra os seus livros de desenhos e diz: *“esse aqui”*, tocando na imagem pintada no seu livro, com o dedo indicador, iniciando dessa forma uma conversa, tendo o seu desenho como pivô. A pesquisadora em tom interrogativo diz: *“esse?”*, e a criança repete com o mesmo gesto, apontando para o desenho que pintou no livro. Assim, a pesquisadora pergunta sobre o que é aquilo que ela está apontando, e, dessa forma, a criança entra no jogo de perguntas e respostas e diz: *“uma casa”*. Ao ser questionada, em seguida, se foi ela quem pintou, responde que sim. A pesquisadora, tentando dar continuidade à conversa, pergunta quais as cores que ela usou na pintura, e a criança, apontando para cada cor no seu desenho, responde: *“pintei de peto, de vedxi, amalelo e azul”*, mostrando o seu conhecimento sobre as cores, conceitos que são constantemente trabalhados pelas professoras na Educação Infantil e também pelas famílias.

Algo que devemos destacar é a importância de a professora deixar sempre à disposição das crianças os lápis coloridos, para que elas façam as suas escolhas sobre as cores que querem usar nos seus desenhos, permitindo uma atividade ativa e que proporciona a liberdade na maneira de a criança criar e mostrar como vê as coisas ao seu redor, lembrando que, para Kramer (2007), as crianças usam a criatividade e a imaginação para representarem a sua experiência e a sua cultura, e, para que isso seja possível, a escola não pode podar o pensamento e padronizar respostas esperadas, como, por exemplo, o céu deve ser pintado de azul, e as folhas, de verde.

Outro ponto importante a se mostrar nesse excerto é que, por meio de um jogo simples envolvendo perguntas e respostas, a criança vai se inserindo na língua, externalizando a sua linguagem. Obviamente que estamos falando de crianças pequenas com 2 ou 3 anos de idade, dessa forma, cada simples palavra torna-se relevante no âmbito da linguagem de uma maneira mais ampla, pois se apresenta como uma forma de comunicação. Para uma criança pequena, uma única palavra assume um significativo sentido, já que a sua linguagem tem início com uma palavra, “[...] passando depois a ligar dois ou três termos entre si; um pouco depois, progride das frases simples para outras mais complicadas, chegando por fim ao discurso coerente composto por uma de frases dessas; por outras palavras, progride da parte para o todo” (VIGOTSKY, 1989, p. 124).

Dando continuidade à discussão da cena, após a criança falar e mostrar as cores que foram usadas no desenho, a pesquisadora reforça, em tom afirmativo, as cores que foram usadas, e a criança 1 muda a conversa sobre a atividade pedida pela professora, muda a página do livro, mostrando a atividade que foi realizada no dia anterior, tentando iniciar uma conversa sobre outro assunto, ela diz: *“olha o que eu fiz aqui”*, a pesquisadora aproveita e se mostra interessada pedindo para ela mostrar. A criança 1 mostra no caderno o desenho de um índio, mas não diz do que se trata, apenas diz: *“ó”*, mostrando a sua pintura. Nesse momento, a criança 2, de forma inesperada, insere-se na conversa e fala: *“índio”*. A criança 1 continua manuseando o seu caderno como forma de mostrar o índio, e a criança 2 mostra o índio pintado, apontando para o caderno da criança 1.

A criança 2 pega o seu livro e abre na página da atividade que foi pedida pela professora, mostra o seu desenho, que é elogiado pela pesquisadora, e, em seguida, traz algo que foi trabalhado pela professora ao falar sobre os tipos de moradia, ela diz: *“eu moro num prédio”*, iniciando outra conversa. Nesse momento, a música para dar início ao recreio toca, as crianças se agitam, fecham os livros e começam a se movimentar para iniciar a dinâmica do lanche, lavar as mãos, pegar as suas lancheiras, comer e seguir para o parque, no pátio da escola.

Podemos perceber que as crianças pequenas estão o tempo todo tentando se comunicar, de maneira multimodal, comunicando-se por meio da fala, dos gestos, das expressões corporais e faciais. Ao falarem, diversas vezes, usam apenas uma palavra para designar o que querem, o que sentem ou o que acham sobre algo ao seu redor. Esse fato não torna a linguagem infantil menos importante ou a comunicação empobrecida. Ao se comunicarem da sua forma, as crianças interagem com os adultos ou com os pares, entram no mundo da linguagem, experimentam a língua, têm a possibilidade de ampliar o repertório linguístico, além de experimentar a essência dos gêneros que é a conversa, o diálogo. A esse respeito, concordamos com as ideias defendidas por Medeiros (2013), ao destacar o papel fundamental da interação como meio para a criança transitar pelos gêneros.

4.1.3 Cenas interativas envolvendo brincadeiras de faz-de-conta

No bloco 3 de análise, iremos mostrar cenas em que as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas que envolvem brincadeiras de faz-de-conta. Observamos na nossa pesquisa poucas situações envolvendo esse tipo de atividade, já que, na sala de aula, há pouca oportunidade para a criança criar livremente. Vejamos a seguir.

CENA 12

Data: 08/03/2017

Duração do vídeo: 01:40

Duração do recorte: 01:40

Turma: Infantil III (3 anos de idade)

Contexto: As crianças haviam voltado do recreio, a professora e a estagiária estavam preparando um material com cartolinas que seria utilizado na semana seguinte. A professora disse às crianças: “Podem ficar aí brincando enquanto a tia faz um trabalhinho aqui.”

QUADRO 79 - Cena Interativa entre a Pesquisadora e as crianças.

The screenshot displays the ELAN software interface for video analysis. The top menu bar includes options like Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, and Ajudar. Below the menu is a toolbar with various icons for navigation and analysis. The main window is divided into several sections:

- Video Player:** Shows a scene with children in a classroom setting.
- Table of Annotations:** A table with columns for Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. It lists 11 annotations related to the researcher's speech.
- Timeline:** A horizontal timeline at the bottom showing the duration of the video and the timing of the annotations.
- Legend:** A legend on the left side of the timeline identifying different types of annotations, such as Gestos da Criança 1, Olhar da Criança 1, Fala da Criança 2, Gestos da Criança 2, Olhar da Criança 2, Mescla Fala e Gest, and Mescla Fala e Gest.

N.	Texto	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"quem é a médica?"	00:00:00.920	00:00:03.080	00:00:02.160
2	"e A?"	00:00:04.320	00:00:06.560	00:00:02.240
3	"A tá dodói é? como é B que a médica faz?"	00:00:08.240	00:00:14.920	00:00:06.680
4	"tira? tira o que?"	00:00:18.960	00:00:22.040	00:00:03.080
5	"vai B, como é?"	00:00:29.000	00:00:31.480	00:00:02.480
6	"hein, A?"	00:00:38.440	00:00:40.160	00:00:01.720
7	"hã?"	00:00:42.520	00:00:45.080	00:00:02.560
8	"aaaaa! para tirar o sangue é?"	00:00:45.220	00:00:48.740	00:00:03.520
9	"e tu tá dodói de que?"	00:00:53.040	00:00:55.960	00:00:02.920
10	"como é que a pessoa dodói fica?"	00:01:01.400	00:01:04.040	00:00:02.640
11	"e o médico faz como?"	00:01:24.920	00:01:28.480	00:00:03.560

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 80 - Fala da Pesquisadora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Fala da Pesquisadora ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"quem é a médica?"			00:00:00.920	00:00:03.080	00:00:02.160
	2	"e A?"			00:00:04.320	00:00:06.560	00:00:02.240
	3	"A tá dodói é? como é B que a médica faz?"			00:00:08.240	00:00:14.920	00:00:06.680
	4	"fura? fura o que?"			00:00:18.960	00:00:22.040	00:00:03.080
	5	"vai B, como é?"			00:00:29.000	00:00:31.480	00:00:02.480
	6	"hein, A?"			00:00:38.440	00:00:40.160	00:00:01.720
	7	"hã?"			00:00:42.520	00:00:45.080	00:00:02.560
	8	"aaaah! para tirar o sangue é?"			00:00:45.220	00:00:48.740	00:00:03.520
	9	"e tu tá dodói de que?"			00:00:53.040	00:00:55.960	00:00:02.920
	10	"como é que a pessoa dodói fica?"			00:01:01.400	00:01:04.040	00:00:02.640
	11	"e o médico faz como?"			00:01:24.920	00:01:28.480	00:00:03.560

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 81 - Mescla da criança 1.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 1 ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"eu" (bate com a mão direita aberta no peito)			00:00:02.960	00:00:04.360	00:00:01.400
	2	"ela fura" (segurando a mão da Criança 2 com as mãos)			00:00:14.880	00:00:18.800	00:00:03.920
	3	(aponta para o braço na criança 2 com o dedo indicador direito)			00:00:40.560	00:00:42.600	00:00:02.040
	4	(alisando a mão da Criança 2)			00:01:04.100	00:01:14.940	00:00:10.840

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 82 - Mescla da criança 2

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla Fala e Gesto Criança 2 ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"eu" (com a mão aberta bate no peito)			00:00:06.360	00:00:08.040	00:00:01.680
	2	(balança a cabeça em sinal de afirmação)			00:00:09.480	00:00:11.600	00:00:02.120
	3	(aponta para o braço com o dedo indicador esquerdo)			00:00:44.060	00:00:44.900	00:00:00.840
	4	(balança a cabeça confirmando)			00:00:48.120	00:00:49.280	00:00:01.160
	5	"não sei" (levanta os ombros)			00:00:58.120	00:01:00.000	00:00:01.880

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 83 - Transcrição da cena interativa.

FALA DA PESQUISADORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2
Quem é a médica?	Eu	
E "A"?	GESTO: com a mão direita aberta bate no peito	Eu
		GESTO: com a mão direita aberta bate no peito
"A" tá dodói, é?		GESTO: balança a cabeça em sinal de afirmação

Como é “B” que a médica faz?	Ela fura GESTO: segurando a mão da Criança 2 com as mãos	
Fura? Fura o que?		
Vai “B”, como é? Hein, “A”?	GESTO: aponta para o braço na criança 2 com o dedo indicador direito	
Hã?		GESTO: aponta para o braço com o dedo indicador esquerdo
Aaaah! Pra tirar o sangue é?		GESTO: balança a cabeça confirmando
E tu tá dodói de que?		Não sei GESTO: levanta os ombros
Como é que a pessoa dodói fica?	GESTO: alisando a mão da Criança 2	
E o médico faz como?		

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois do recreio, as crianças do infantil II tinham mais ou menos a mesma rotina, a professora pedia para que deitassem no chão e fechassem os olhos. Geralmente essa tarefa não era muito bem aceita, levando em consideração que ainda estavam muito agitadas, mesmo assim, a professora insistia, pedia que fizessem silêncio e cantava uma música. Nesse dia, após a realização desse “momento de relaxamento”, a professora disse as crianças que elas podiam brincar na sala mesmo, sem sair para o parque, enquanto isso, elas iriam preparar um material que seria utilizado outro dia.

Nesse dia, estavam presentes sete crianças, elas rapidamente encontraram alguma coisa para brincar, dois meninos pegaram uns livros, duas meninas foram para o cantinho da sala onde tinha uma janela e começaram a brincar juntas, e três crianças ficaram nas mesinhas com papel e lápis colorido. Ficamos observando a dinâmica das crianças, até que nos aproximamos das meninas que estavam aparentemente brincando de faz-de-conta e começamos a interagir com elas.

Desse modo, perguntamos de que elas estavam brincando, elas disseram: “*de médico*”. Imediatamente ligamos a câmera e começamos a conversar sobre a brincadeira. A criança 1 estava sentada de frente para a criança 2, estávamos posicionados ao lado delas, assim perguntamos quem era a médica, a criança 1 respondeu: “*eu*”, batendo com a mão no peito, reforçando a linguagem multimodal. Perguntamos então se a criança 2 estava doente, e

ela faz um sinal de afirmação com a cabeça. Questionamos como é que a médica faz, e a criança 1, segura a mão da criança 2 e responde: “fura”, fazendo alusão à injeção, relação muito comumente feita por crianças, ao se referirem ao trabalho do médico, enquanto brincam. Nessa brincadeira de faz-de-conta, podemos incentivar a fala e a linguagem em geral, para ajudar a criança a aprender conceitos, sem necessariamente ter que experienciar determinada situação, como afirmou Moyles (2002), e podemos observar nesse excerto quando a criança traz um conceito pré-estabelecido de que o médico, para curar, aplica injeções. No entendimento de Vygotsky (1989), quando a criança assume um papel na brincadeira, assume também as regras e executa ações que, na sua vida real, não estaria apta para realizar, como no caso de ser a médica e dar injeções na paciente.

Dando continuidade à análise da cena, seguimos com a dinâmica de perguntas e respostas questionando como é então que o médico fura. A criança 1, nesse momento, aponta para o braço da criança 2 com o dedo indicador, mostrando o lugar e fazendo o gesto como se estivesse aplicando uma injeção. Mesmo que não seja nosso objetivo analisar os gestos, vemos aqui uma pantomima, que, segundo Ávila Nóbrega e Cavalcante (2013), é usada sem o fluxo da fala e representa ações do cotidiano. Perguntamos novamente, e a criança 2 repete o mesmo gesto, apontando para o braço com o dedo indicador.

Em seguida, perguntamos como é que a pessoa fica quando está doente. A criança 1 pegou o braço da criança 2 e começou a alisar, já que ela era a “médica” responsável pela amiguinha “doente”. Como gesto e fala se complementam, o gesto respondeu à pergunta, indo além: quando fica doente, a criança precisa de cuidados, carinho. Ficou evidente nessa interação, a simulação de uma ação real, mesmo sem acompanhamento da fala, sugerindo pantomima, lembrando que Silva (2018) alertou ser possível encontrar, nos momentos de interação, produções vocais e propriedades linguísticas no gesto pantomímico.

Esta cena foi interrompida por um problema técnico com a câmera, sendo a filmagem reiniciada poucos minutos depois, sendo assim, a cena 13 que apresentaremos a seguir, é a continuação desta cena que ora comentamos.

CENA 13

Data: 08/03/2017

Duração do vídeo: 01:38

Duração do recorte: 01:19

Turma: Infantil III (3 anos de idade)

Contexto: Continuação da cena anterior (cena 13).

QUADRO 84 - Cena Interativa entre a Pesquisadora e as crianças.

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top, there is a menu bar with options: Arquivo, Editar, Anotação, Trilha, Tipo, Buscar, Visualizar, Opções, Janela, and Ajudar. Below the menu is a toolbar with various icons for navigation and editing. The main window is divided into two sections. The top section shows a video of two children sitting at a table, interacting with each other. The bottom section is a transcription table with columns for Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. The table contains 14 rows of data, each representing a segment of the video. The first row is labeled 'Fala da Pesquisadora' and the subsequent rows are labeled 'Fala da criança 1', 'Gesto da criança 1', 'Olhar da criança 1', 'Fala da criança 2', 'Gesto da criança 2', and 'Olhar da criança 2'. The table includes time stamps for each segment, such as '00:01:05.000' and '00:01:10.000'. The interface also includes a timeline at the bottom with a play button and a volume icon.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
N.	Anotação						
1	"A o quê que você tá sentindo?"						
2	"um dodoi é? deixa eu ver o dodoi, tá doendo?"						
3	"como foi esse dodoi?"						
4	"na pedra? você caiu?"						
5	"como foi essa queda? estava fazendo o que?"						
6	"pulaaaaando!! sozinha? aí doeu?"						
7	"e quando tu caísse, que foi que aconteceu?"						
8	"tirou o sapato?"						
9	"tu chorou?"						
10	"chorou ne? doeu"						
11	"e agora bora botar o remédio? B cadê o remédio? aqui"						
12	"o remédio, aí bota onde o remedinho?"						
13	"é na perna ne? cadê a perna? coloca aí na perninha de A o remedinho"						
14	"ai faz o que pra sarar? faz o que?"						

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 85 - Fala da Pesquisadora

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
Fala da Pesquisadora							
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração			
1	"A o quê que você tá sentindo?"	00:00:01.512	00:00:04.923	00:00:03.411			
2	"um dodoi é? deixa eu ver o dodoi, tá doendo?"	00:00:13.564	00:00:19.948	00:00:06.384			
3	"como foi esse dodoi?"	00:00:20.012	00:00:22.269	00:00:02.257			
4	"na pedra? você caiu?"	00:00:24.551	00:00:27.038	00:00:02.487			
5	"como foi essa queda? estava fazendo o que?"	00:00:27.551	00:00:31.628	00:00:04.077			
6	"pulaaaaando!! sozinha? aí doeu?"	00:00:33.039	00:00:38.090	00:00:05.051			
7	"e quando tu caísse, que foi que aconteceu?"	00:00:38.230	00:00:42.845	00:00:04.615			
8	"tirou o sapato?"	00:00:49.077	00:00:51.462	00:00:02.385			
9	"tu chorou?"	00:00:51.898	00:00:53.796	00:00:01.898			
10	"chorou ne? doeu"	00:00:53.809	00:00:57.460	00:00:03.651			
11	"e agora bora botar o remédio? B cadê o remédio? aqui"	00:00:57.460	00:01:04.358	00:00:06.898			
12	"o remédio, aí bota onde o remedinho?"	00:01:04.397	00:01:06.499	00:00:02.102			
13	"é na perna ne? cadê a perna? coloca aí na perninha de A o remedinho"	00:01:08.038	00:01:15.012	00:00:06.974			
14	"ai faz o que pra sarar? faz o que?"	00:01:15.512	00:01:19.307	00:00:03.795			

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 86 - Mescla da criança 1

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla da criança 1 ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"aqui" (estende o braço direito com a mão aberta em direção da pesquisadora)			00:01:03.538	00:01:04.461	00:00:00.923
	2	"aqui" (aponta para criança 1 com o dedo indicador esquerdo)			00:01:06.537	00:01:07.973	00:00:01.436
	3	(balança a cabeça confirmando)			00:01:08.858	00:01:09.960	00:00:01.102
	4	(aponta para o joelho da criança1)			00:01:11.730	00:01:12.935	00:00:01.205

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 87 - Mescla da criança 2.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
▼ Mescla da criança 2 ▼							
>	N.	Anotação			Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"um dodói" (manuseia o short com as duas mãos)			00:00:12.000	00:00:13.461	00:00:01.461
	2	(balança a cabeça em confirmação)			00:00:14.179	00:00:15.000	00:00:00.821
	3	(balança a cabeça em confirmação)			00:00:18.000	00:00:19.025	00:00:01.025
	4	"foi na pedra"			00:00:22.538	00:00:24.487	00:00:01.949
	5	(balança a cabeça em confirmação)			00:00:25.987	00:00:26.987	00:00:01.000
	6	"pulando"			00:00:31.756	00:00:33.064	00:00:01.308
	7	(balança a cabeça em confirmação)			00:00:33.757	00:00:34.885	00:00:01.128
	8	(balança a cabeça em confirmação)			00:00:36.796	00:00:37.873	00:00:01.077
	9	"éééé, eu, eu , eu tirei o sapato"			00:00:43.974	00:00:48.974	00:00:05.000
	10	(balança a cabeça em confirmação)			00:00:51.026	00:00:52.026	00:00:01.000
	11	(balança a cabeça em confirmação)			00:00:53.501	00:00:54.963	00:00:01.462
	12	(aponta para o próprio joelho)			00:01:11.730	00:01:12.935	00:00:01.205

Fonte: Elaborado pela autora a partir do software ELAN.

QUADRO 88 - Transcrição da cena interativa

FALA DA PESQUISADORA	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2
"A" o quê que você tá sentindo?		Um dodói GESTO: manuseia o short com as duas mãos
Um dodói é? Deixa eu ver o dodói, tá doendo?		GESTO: balança a cabeça em confirmação
Como foi esse dodói?		Foi na pedra
Na pedra? Você caiu?		GESTO: balança a cabeça em confirmação
Como foi essa queda? Estava fazendo o que?		Pulando
Pulaaaando!! Sozinha? Aí doeu?		GESTO: balança a cabeça em confirmação
E quando tu caísse, que foi que aconteceu?		Éééé, eu, eu , eu tirei o sapato
Tirou o sapato? Tu chorou? Chorou, né? Doeu		GESTO: balança a cabeça em confirmação

E agora bora botar o remédio? “B”, cadê o remédio? Aqui.	Aqui GESTO: estende o braço direito com a mão aberta em direção da pesquisadora	
O remédio, aí bota onde o remedinho?	Aqui	
É na perna, né? Cadê a perna? Coloca aí na perninha de “A” o remedinho. Aí faz o que pra sarar? Faz o que?		GESTO: aponta para o próprio joelho

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à cena anterior, perguntamos o que a criança 2 estava sentindo, e ela logo respondeu: “*dodói*”, pegando no short com as duas mãos. Perguntamos se estava doendo, e a criança respondeu positivamente com a cabeça. Em seguida, perguntamos como foi o *dodói*, e ela responde: “*foi na pedra*”, fazendo referência a uma queda real que havia acontecido dias atrás. Perguntamos se ela havia caído e como foi a queda, ela respondeu positivamente com a cabeça e falou: “*pulando*”. Interessados em dar prosseguimento à conversa, questionamos se doeu e o que aconteceu quando ela caiu, a resposta foi: “*éeee, eu tirei o sapato*”. Depois disso, chamamos a criança 1 para a conversa perguntando sobre o remédio, ela vira-se de lado como se estivesse pegando o remédio e estende a mão na direção da câmera, mostrando o “remédio” para passar na sua amiga. A criança 1 aponta para o joelho da criança 2 mostrando o lugar em que vai passar o “remédio” para ela ficar boa.

É interessante lembrarmos da discussão de Corsaro (2003), quando afirmou que, na brincadeira, existe uma interpretação carregada de singularidade. Assim, mesmo havendo uma carga cultural em cada brincadeira, jogo ou brinquedo, a representação de papéis nunca será meramente uma reprodução fiel. A criança ressignifica da sua maneira, sendo assim, essa mesma brincadeira poderia ser interpretada por outra criança que, ao invés de relacionar o médico à injeção, poderia simbolicamente representar através do uso do estetoscópio, por exemplo.

Vimos, por meio dessa cena, que a criança 2 trouxe uma situação que realmente aconteceu e inseriu na brincadeira de médico, em que ela era a paciente que havia se machucado. Por meio da conversa espontânea, num jogo de perguntas e respostas, as crianças foram acrescentando dados à brincadeira, construindo um enredo: uma era a médica, a outra a

paciente, a médico “fura” (aplica a injeção), a paciente está dodói, porque estava pulando e caiu, doeu, ela chorou, tirou o sapato, e agora a médica vai passar o remédio.

Percebe-se que, nessa construção lúdica, as crianças representam simbolicamente situações e sentimentos reais e, brincando, conseguem falar sobre essas experiências e comunicá-las de maneira multimodal. Por meio dessa cena, corroboramos com Vygotsky (2003), quando afirma que, na brincadeira de faz-de-conta, a criança cria e vive situações imaginárias, que foram construídas social e culturalmente. Bruner (1983) reforça essa perspectiva, ao afirmar que a criança adquire a linguagem por meio da cultura e que a forma mais rápida de isso acontecer é brincando, explorando o ambiente, entrando em contato com as regras, com as ações sequenciadas e também criando e recriando regras e respostas esperadas.

Quando criamos uma situação que favorece a interação, aumentamos a possibilidade de trocas comunicativas, propiciamos um espaço favorável para a fala e para o desenvolvimento linguístico da criança. Nesse caso, a interação e o jogo de perguntas e respostas favoreceram a construção de um enredo, uma vez que as crianças foram respondendo aos questionamentos da pesquisadora e formulando uma sequência de fatos e construindo uma história contada por elas. Como são crianças pequenas, a mediação de um adulto auxilia na construção da sequência de fatos, no ordenamento das ideias e no uso da fala, fazendo valer, assim, o conceito de scaffolding (andaime), conceito de Bruner (2001), para se referir ao desenvolvimento das capacidades da criança com o apoio de um adulto.

Como ressaltou Cavalcante (2009), esse processo de “andaimagem”, que foi discutido por Bruner (1975), deve ser visto como uma ajuda dada pelo adulto à criança, através de situações de interação, auxiliando a criança na formação de enunciações cada vez mais efetivas que ocorrerão gradativamente. Nesse caso, podemos reafirmar o papel fundamental da professora, da estagiária ou dos adultos que fazem parte do espaço escolar, em situações lúdicas na sala de aula, como promotores de espaços que promovem a interação e as trocas comunicativas.

Reforçamos, ainda, que, para Vygotsky (1989), as maiores aquisições da criança são conquistadas por meio do brinquedo. Para o autor, essas aquisições, que são brincadeiras hoje e situações imaginárias, poderão se tornar ação real no futuro.

A partir dos dados encontrados nas diversas situações apresentadas na forma de contação de histórias, atividades envolvendo brinquedos, brincadeiras, jogos variados e jogos de papéis, percebemos que as atividades lúdicas oportunizam um ambiente favorável que aumenta o interesse da criança em participar das ações planejadas pela professora. Vimos que essas atividades, mediadas pelo adulto, possibilitam a interação e promovem o desenvolvimento da oralidade, à medida que, como afirmou Kishimoto (2011), por meio do lúdico, podemos contar com uma motivação interna que instiga a criança à participação, favorecendo os diálogos, aumentando o seu interesse em fazer perguntas, em elaborar respostas, em participar ativamente da construção das narrativas, na nomeação dos objetos, na criação das próprias regras para as brincadeiras, entre outras.

Gostaríamos de enfatizar que, diante da análise feita das cenas lúdicas videogravadas, ficou evidenciado que a contação de histórias é a atividade em que as crianças mantêm o interesse por mais tempo, promovendo a interação, as trocas comunicativas e um número maior de fala. Vejamos no quadro a seguir:

QUADRO 89 - Atividade lúdica / fala da criança

Tipo de atividade lúdica	Tempo de duração da cena	Número de vezes que as crianças falaram durante a atividade
Cena 1 Contação de histórias	03min27s	22 vezes
Cena 2 Contação de histórias	04min50s	31 vezes
Cena 3 Contação de histórias	03min06s	25 vezes
Cena 4 Contação de histórias	02min05s	13 vezes
Cena 5 Contação de histórias	03min27s	26 vezes
Cena 6 Contação de histórias	04min30s	30 vezes
Cena 7 Brinquedos	02min23s	14 vezes
Cena 8 Brinquedos	03min23s	21 vezes
Cena 9 Brinquedos	03min12s	21 vezes
Cena 10 Brinquedos	01min15s	08 vezes
Cena 11 Brinquedos	01min07s	09 vezes
Cena 12 Brincadeira de faz-de-conta	01min40s	04 vezes
Cena 13 Brincadeira de faz-de-conta	01min19s	03 vezes

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 A FALA DAS PROFESSORAS SOBRE A LUDICIDADE E A ORALIDADE

Inicialmente gostaríamos de apresentar os dados sociodemográficos das professoras que participaram da nossa pesquisa. Mesmo a participação das estagiárias tendo sido ativa, não solicitamos que elas respondessem ao questionário por ainda serem estudantes e, de fato, não serem as responsáveis pela sala de aula. A seguir vemos os dados das professoras:

QUADRO 90 - Dados sociodemográficos

Professoras	Idade	Sexo	Formação	Tempo de exp. como docente	Tempo de atuação na EI
Professora 1 (Infantil II)	40	Fem.	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação	20 anos	12 anos
Professora 2 (Infantil III)	62	Fem.	Magistério, Especialista em Ciências Sociais	38 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Após apresentação dos dados sociodemográficos e com o objetivo de conhecer a visão das professoras sobre ludicidade e oralidade, resolvemos fazer um questionário (apêndice A) de 4 perguntas e pedimos para que respondessem e devolvessem para fins de análise. As professoras prontamente se colocaram à disposição e responderam o questionário como solicitado. Apresentaremos a seguir as questões e o comentários referentes às respostas dadas pelas professoras.

A primeira questão foi: “Ao planejar as suas aulas, o lúdico é levado em consideração? Como? As duas professoras afirmaram que levam o lúdico em consideração, porém a professora 1 destacou que, na Educação Infantil, a ludicidade é um dos pilares do processo pedagógico e que, no seu planejamento, o lúdico sempre é levado em consideração como um recurso para favorecer a aprendizagem das crianças. Relatou, ainda, que todas as experiências realizadas com eles são pensadas pelo viés da brincadeira, dos jogos e dos brinquedos. Destacando também que a brincadeira livre é considerada como um processo criativo e didático. A professora 2 ressaltou que a brincadeira é pensada como um entretenimento que dá prazer a criança, fazendo com que sinta vontade de participar das atividades propostas em sala de aula, favorecendo o aprendizado brincando.

A fala das professoras sobre a brincadeira é reforçada pela discussão que permeia os estudos sobre a Educação Infantil, que destacam a brincadeira como um direito à criança e orientam que esta deve ser garantida pelas escolas, por meio de diversas atividades. Nesse sentido, gostaríamos de dar destaque para o Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), documentos já discutidos nesta tese.

Na segunda questão, perguntamos: “Como você entende a oralidade no contexto da Educação Infantil?”. Sobre essa questão, a professora 1 respondeu que entende a oralidade como uma forma de expressão, onde a criança possa se expressar de forma clara e com autonomia. Desse modo, também entende como um processo que deve ser favorecido pelos ambientes frequentados pelas crianças e nas interações que elas estabelecem. Disse, ainda, que, se a criança for considerada protagonista do processo em todas as etapas da Educação Infantil, certamente a oralidade será desenvolvida. A professora 2 entende a oralidade como uma forma de expressar-se por meio da fala, no dia a dia, nas conversas com perguntas e respostas que ocorrerão no espaço da escola ou no ambiente familiar.

Podemos perceber que as professoras não falam em gêneros orais, apresentam a visão sobre oralidade utilizando a ideia de língua como expressão e destacam também a importância dos ambientes que favorecerem a interação e as atividades que envolvam perguntas e respostas. O entendimento das professoras está baseado na legislação que rege a Educação Infantil, assim como em pesquisas realizadas por estudiosos da área, sobretudo da área de educação. Vale salientar que, no contexto da educação, nos documentos norteadores da prática dos professores, o termo “expressão” é bastante utilizado, como vimos ao longo da nossa discussão, ainda que a nossa concepção de linguagem se apresente de maneira mais ampla, como processo de interação. Gostaria de salientar que, quando as professoras usam o termo “expressão”, não necessariamente estão retirando da sua visão o processo de interação, como vimos na fala da professora 1, que reforça a importância da interação para favorecer a oralidade das crianças e, dessa forma, reflete o que foi discutido por Marcuschi (2010), ao afirmar que a oralidade é uma prática social interativa.

Quando a professora 1 fala da criança protagonista, alinha o seu discurso com a concepção atual de criança vista como um sujeito ativo no processo de desenvolvimento pleno, concepção esta que foi enfatizada durante todo o nosso estudo, subsidiada teoricamente pela legislação que dá suporte a Educação Infantil, assim como por autores que historicamente buscam romper com a ideia de que a criança é manipulável e apenas reproduz o que está ao seu redor. Os estudos de Cohn (2005) dão grande ênfase à discussão da criança como um sujeito ativo, que impacta na cultura e é por ela impactada. Também podemos citar

Sarmiento (2007), que enfatizou a infância como uma categoria social, dando grande relevância ao estudo da criança como um sujeito ativo que atua na história e interfere na cultura.

O entendimento da professora sobre a importância do ambiente da escola ser favorável ao uso do oral, corrobora com as orientações da BNCC (2017), quando esta discute a necessidade de explorar os ambientes da escola e fora dela, de modo que a criança tenha a máxima possibilidade de ampliar os seus saberes sobre a cultura e o contexto em que está inserida. Faria (2011) também enfatiza a importância de ambientes favoráveis à manifestação do que a criança pensa, de modo que possa interagir e mostrar o que sente, sempre respeitando a diversidade, a vez e a voz da criança, criando situações de escuta.

Ainda sobre a relevância de proporcionar um ambiente favorável à exploração do oral, Bruner (1983) apresentou uma relação da brincadeira com o ambiente, ao afirmar que é por meio brincadeira que a criança se insere de maneira mais rápida na linguagem, pois é brincando que haverá uma maior exploração do ambiente e um maior contato com uma linguagem lúdica que envolve regras, sequência de ações, entre outros.

Gostaríamos de enfatizar que ao experimentar a língua por meio das atividades lúdicas, a criança faz descobertas, interage com as outras crianças, com o adulto, explora o ambiente de diversas maneiras, como, por exemplo, através da contação de histórias, da pintura, do desenho, das cantigas, dos movimentos, danças, entre outros, descobrindo, assim, novas formas de linguagem, inserindo-se nos diversos gêneros.

Na terceira questão foi perguntado: “Você acha que a oralidade deve ser trabalhada na Educação Infantil? Se sim, como? Para esse questionamento, a professora 1 afirmou enfaticamente que sim, reforçando a ideia que ela mesma destacou na questão anterior da criança como protagonista. Sendo assim, as atividades devem ser pensadas de modo que a criança possa se expressar, ter espaço para narrar suas percepções e opiniões. Já a professora 2 disse que sim e destacou que a oralidade deve ser trabalhada de forma que possibilite à criança comunicar-se através do reconto de histórias que foram lidas ou mesmo do imaginário delas, poesias, parlendas, adivinhas e outros.

A partir da visão das professoras, podemos destacar novamente algo significativo, sobretudo na fala da professora 1, sobre dar visibilidade à fala da criança, permitir espaços para que a sua voz seja valorizada. Como defende Friedmann (2013), as crianças estão sempre

falando, dizendo coisas de diversas formas, sendo assim, espaços para que possam significar isso é fundamental. Já a professora 2 explicitou vários gêneros, mesmo sem ter citado a discussão sobre gêneros orais na pergunta anterior, e ao reforçar as atividades que possibilitam a fala e a comunicação, corroborando com as ideias de Del Ré et al. (2014), quando destaca que é ouvindo o outro que nós constituímos os enunciados e vamos aprendendo a moldar a fala às formas do gênero do discurso. Ficou evidenciado nos nossos dados que, em algumas situações, a professora 2 não se percebeu na sua prática, ou seja, ela tem o conhecimento sobre a relevância de permitir espaços para que as crianças interajam e comuniquem-se, mas em algumas situações, esse espaço foi negado com pedidos excessivos de silêncio.

Quando a professora 2 ressalta o uso das histórias, poesias, parlendas, entre outros, reforça a orientação dada pelo RCNEI (1998), que traz, em suas discussões, essas atividades como fundamentais no planejamento das práticas para Educação Infantil, reforçada também pelas DCNEI (2010), que enfatizam a necessidade de as escolas planejarem atividades que deem espaço para a criança criar, fantasiar, narrar, questionar, de modo que a sua experiência e a sua cultura sejam comunicadas. Na BNCC (2017), essa discussão foi retomada, dando ênfase novamente a essas atividades lúdicas, como as histórias, as canções, as encenações, entre outras, como de fundamental importância para o desenvolvimento da fala. Concordamos com Gouvêa (2016), ao enfatizar que, quando as crianças interagem nessas atividades, experimentam a língua transmitindo o seu repertório cultural, experimentando também diversos papéis, sentimentos, emoções e ações.

Na quarta questão, foi perguntado: “Nas rotinas da sala de aula, quais são as atividades lúdicas que, na sua opinião, mais favorecem o uso da linguagem oral?” A esse respeito, a professora 1 respondeu que seria a roda de conversa, onde as crianças falam das novidades do final de semana, na hora em que estão brincando e precisam se comunicar com as outras crianças ou mesmo quando brincam sozinhas e conversam consigo mesmas. Citou também a hora do parquinho de areia, onde as atividades são livres e eles ficam em contato com as outras crianças. A professora 2 destacou que as atividades lúdicas que mais favorecem o uso da linguagem é a contação de histórias, as músicas ou os contos infantis, as artes visuais, como a pintura, a colagem e a modelagem.

Fica evidente que, implicitamente, as professoras conhecem os gêneros, mas não há uma fala que direcione o planejamento para desenvolvimento de um gênero oral específico. A

esse respeito gostaríamos de enfatizar que, das atividades citadas pelas professoras, algumas não tivemos a oportunidade de vivenciar durante a pesquisa. A roda de conversa, por exemplo, citada pela professora 1 é uma atividade considerada pelo RCNEI (1998) como um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias, não foi registrada na nossa pesquisa em nenhuma das cenas que tivemos a oportunidade de filmar. Já a contação de histórias foi citada pela professora 2, corroborando, como já foi discutido acima, com as orientações dos documentos norteadores das práticas para a Educação Infantil. Nesse sentido, podemos citar Scarpa (1992) que afirmou que, ao escutar uma história e ao tentar recontá-la, a criança estará se inserindo nos gêneros narrativos, e Moyles (2002) que afirmou ser a contação de histórias a atividade mais eficaz para a criança brincar com as palavras, reforçando que o contato com todos os elementos que envolvem a história, como o livro, as letras, as figuras, a entonação da professora, as frases, são de grande relevância para o desenvolvimento da língua oral.

Sobre a interação, as professoras demonstram nas suas falas conhecer a relevância do tema para o desenvolvimento da oralidade, nas brincadeiras e atividades que envolve a rotina das crianças. Nas nossas observações, percebemos que, em diversas situações, elas favoreceram a interação, proporcionando espaços de fala, criando dinâmicas de perguntas e respostas, executando a escuta atenta, inserindo as respostas das crianças nas histórias e inserindo outras crianças no contexto da brincadeira. Para Bakhtin (1988), a linguagem é social e acontece nas relações com o outro, sob esse olhar, a interação assume um fundamental papel na discussão sobre aquisição da linguagem. A esse respeito, destacamos a fala de Vygotsky (2003), ao afirmar o papel importantíssimo que a interação assume nos processos de desenvolvimento da criança, favorecendo a construção das suas relações com os outros indivíduos, com o meio sócio cultural e com o mundo.

Fica claro que as professoras conhecem a relevância da ludicidade nas práticas pedagógicas para Educação Infantil, uma vez que essa afirmação está presente nas suas respostas e foi evidenciada nos nossos dados videogravados, em que observamos a ocorrência de atividades lúdicas todos os dias em que estivemos presentes na escola. Com relação à oralidade, as professoras demonstraram um certo conhecimento, ao falarem sobre as atividades que fazem com o intuito de oportunizar espaços de fala, mas não falaram especificamente utilizando o termo “gêneros orais”, ainda que tenham citado alguns. Acreditamos que essa questão se deve talvez ao fato de a formação das professoras ser na área da educação, e não na área de letras, onde há prevalência do estudo dessa área do conhecimento.

Queremos destacar a formação dos professores da Educação Infantil como uma contínua necessidade. Para isso, faz-se necessário uma profunda reflexão sobre a concepção de criança como um sujeito ativo e participativo em todo o processo de desenvolvimento e aprendizado, compreender a ludicidade como uma ferramenta que ajuda a despertar o interesse da criança nas diversas atividades trabalhadas em sala de aula e perceber o ensino do oral como pertinente e necessário, a partir do desenvolvimento de atividades lúdicas que favorecem a interação e criam espaços de fala que são indispensáveis na construção da identidade da criança, respeitando a sua cultura e o seu contexto social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo geral observar como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem, entendendo a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos, a qual se apresenta sob vários gêneros textuais e se materializa na realidade sonora da fala.

A afirmação da tese foi confirmada a partir do objetivo principal que elegemos como foco da pesquisa: compreender como a ludicidade, presente em práticas escolares, ajuda a desenvolver a oralidade em crianças em fase de aquisição de linguagem.

Para realizar a pesquisa, iniciamos com uma retrospectiva sobre a visão de criança na Educação Infantil, discutimos conceitos sobre ludicidade e aprofundamos a discussão sobre oralidade na Educação infantil.

Os estudos realizados tiveram como base grandes nomes da área da linguística, como Marcuschi (2010), Bakhtin (1988), Vygotsky (1994), Del Ré et al. (2014), Schneuwly e Dolz (2004), McNeill (2000), Kendon (1982), que nos ajudaram a compreender os aspectos relacionados à linguagem, multimodalidade, interação, oralidade e ao estudo de gêneros. Autores como Ariès (2006), Sarmiento (2007), Cohn (2005), dentre outros, que embasaram a discussão sobre a concepção de criança historicamente construída e que repercute até hoje nas práticas dos professores da Educação Infantil. Para embasar a discussão sobre ludicidade nos debruçamos em Luckesi (2002), Brougère (2004), Kishimoto (2015), entre tantos outros autores e pesquisadores que contribuíram de maneira singular com a nossa discussão e que vêm dando constantes contribuições à ciência, a exemplo de Cavalcante (2009), Faria (2010), Medeiros (2013) e Silva (2018).

Os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa reafirmam o nosso entendimento de que ainda é fundamental refletir sobre a concepção de criança que permeia o imaginário dos profissionais da Educação Infantil, sendo de extrema necessidade afirmar a ideia da criança vista como um sujeito social ativo. Colocá-la no lugar de protagonista, para que não seja vista como alguém que “virá a ser”, mas como sujeito que interfere na cultura, na construção da história e, por isso, torna-se indispensável proporcionar espaços de fala na escola infantil. A criança precisa ser ouvida, e a ludicidade se mostrou um excelente caminho para isso.

Metodologicamente, o corpus, constituído de filmagens de atividades lúdicas escolares e questionário, foi constituído na Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS), com crianças de 2 a 3 anos do Infantil II e III, respectivamente. Foram analisados questionários com as professoras e cenas de brincadeiras, videogravadas em situações diversas do cotidiano escolar.

Durante a pesquisa, procuramos não perder de vista as nossas inquietações iniciais: A escola infantil caracteriza-se como espaço de desenvolvimento da linguagem oral da criança pequena? É dada a real importância à fala da criança? A escola infantil desenvolve atividades de brincadeiras que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral da criança? Que atividades lúdicas incrementam o desenvolvimento das habilidades orais?

As análises apontam que:

- A legislação, que norteia as políticas para Educação Infantil, enfatiza em todos os documentos a concepção de criança enquanto sujeito ativo e mostra a relevância em pensar uma educação que: atenda às suas necessidades; seja lúdica e proporcione a interação entre os pares e o mundo.
- Não é uma tarefa fácil definir os termos relacionados à ludicidade, como a brincadeira, o brinquedo e o jogo, mas afirmamos que são ações que se entrelaçam e é este laço que nos interessa. O que é significativo para nós é a compreensão de que o lúdico proporciona um maior interesse na criança, geralmente despertando a vontade em participar das atividades propostas pela professora, não sendo de maior importância se a criança segue ou não as regras, e sim a ação, o movimento, o interesse, a curiosidade que uma atividade gera e, com isso, a interação, a necessidade de perguntar, de falar, de contar, de dar nomes aos objetos, de relacionar situações imaginárias com o mundo real e com o seu contexto sociocultural.
- A discussão sobre ludicidade ainda é muito minimizada, vista como algo de menor importância. Isso se reflete nas poucas pesquisas que envolve a ludicidade como uma estratégia para ajudar na aquisição de linguagem, na Educação Infantil. Percebemos que os estudos sobre ludicidade são mais comuns na área da educação e menos na área da linguística.
- A ludicidade está inserida na escola, uma vez que as professoras reservam, nos seus planejamentos, momentos que envolvem brinquedos, contação de histórias, jogos,

cantigas, desenhos, entre outros, no entanto, em muitas brincadeiras como jogo, desenho, a oralidade poderia ser mais enfatizada.

- A contação de histórias se configurou como o momento de maior interação das crianças com a professora, com as outras crianças, com o próprio livro e com o ambiente, possibilitando trocas comunicativas, vontade de se inserir no discurso e de participar da construção da história. Esse achado aponta para a ideia de que a contação de histórias é a forma mais eficaz de desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que proporcionou um maior número de fala.
- A oralidade é uma prática social interativa que se apresenta na forma de diferentes gêneros, cabendo à escola o papel de criar, a partir dos planejamentos pedagógicos, ações que privilegiem o uso da língua oral e, em se tratando da Educação Infantil, que essas ações sejam através de atividades lúdicas. Sabemos que ainda há resistência da escola em tratar a oralidade como um objeto de estudo. Supomos que isso se dá pelo fato de os professores ainda não terem uma formação teórica sólida do trabalho com os gêneros orais.

Nos nossos dados, não encontramos práticas que evidenciassem uma supervalorização da escrita, pois as atividades feitas pelas professoras se apresentaram sempre de maneira lúdica, evidenciando a contação de histórias, os jogos, as brincadeiras, o desenho, a pintura, contribuindo com o desenvolvimento da oralidade, porém destacamos que a oralidade e a escrita são atividades interativas complementares. Desse modo, quando a criança realiza uma atividade planejada pela professora, pega o livro, nomeia os objetos, recorta figuras que se relacionam com a história, pinta as letras do seu nome e etc, está envolvida em ações que envolvem o oral e o escrito.

Reafirmamos a ideia de Bakthin (1988), Del Ré et al. (2014), ao dizerem que, quando ouvimos a fala do outro, aprendemos a constituir os enunciados e a moldar a nossa própria fala às formas dos gêneros. Com isso, ficou evidente que o papel do mediador (o adulto) é fundamental no processo de aquisição de linguagem. Observamos que a interação durante as atividades lúdicas criou um espaço favorável para as crianças se sentirem instigadas pelas perguntas, buscando um espaço de comunicação, procurando introduzir no discurso algo vivenciado anteriormente, trazendo respostas inesperadas e, dessa forma, experimentaram a língua na brincadeira.

Dando destaque à interação, percebemos que, no contexto da criança pequena, as atividades lúdicas se apresentaram como uma ferramenta de grande relevância nesse processo. Observamos que, durante as atividades propostas pela professora, as crianças se envolveram em processos comunicativos de maneira multimodal, usaram a fala e diversos recursos linguísticos como os gestos, as expressões faciais, o olhar e a postura corporal.

Gostaríamos de destacar que as contribuições da Linguística, da Pedagogia e da Psicologia, que foram discutidas nesta tese, foram abordadas como áreas que constituem um universo de conhecimento vasto e significativo, muitas vezes, apresentando olhares diferentes para o mesmo fenômeno, mas todas essas áreas apresentaram, no âmbito do nosso estudo, algo em comum: a percepção da criança como um sujeito, como alguém que é capaz de agir ativamente, como um sujeito capaz de interagir e aprender nas diversas esferas do mundo.

Sendo assim, não devemos esquecer o conceito de interdisciplinaridade, como um conceito atual que promove a integração dos saberes e que exige de nós, profissionais da educação, da psicologia, da linguística e demais áreas, um entendimento contextual, integrado pelo princípio da formação humana, a fim de proporcionar uma maior abertura para dialogar com profissionais que tenham outro olhar e outra compreensão sobre os mesmos dados. Esses diversos olhares enriquecem a nossa prática, ampliam o nosso poder de refletir criticamente sobre as nossas pesquisas e tornam real a ideia de que não há uma única ou correta maneira de enxergar o que está diante dos nossos olhos.

É nosso dever e também o nosso desafio assumir as diversas áreas do conhecimento como saberes que se fundem em prol de algo maior, a educação das crianças pequenas, a defesa por uma Educação Infantil de qualidade e a ampliação da discussão sobre a oralidade como uma prática lúdica possível. O diálogo de saberes é enriquecedor e necessário.

Gostaríamos de afirmar que outros estudos deverão surgir a partir dessa pesquisa, pois é nosso compromisso dar visibilidade à discussão que coloca a ludicidade como um elemento chave do desenvolvimento da oralidade, e, assim, continuaremos insistentemente pesquisando e enfatizando a necessidade de colocar a criança pequena no lugar de sujeito ativo, construtor de conhecimento, de cultura e possuidor de uma fala que precisa encontrar espaço de escuta.

Sabemos que a construção do conhecimento não é conclusiva e, portanto, sempre trará na sua gênese a possibilidade de renovação, de aprofundamento e contestação. Essa é a grande diferença entre a ciência e afirmações dogmáticas e sectárias que não têm como fundamentos epistemológicos as possibilidades de mudanças, de novas descobertas e de

outras perspectivas. Essa tese é afirmativa, não dogmática, não se encerra aqui, remete a outros estudos e pesquisas, acompanhando um mundo, um contexto sociocultural e um ser humano em constante evolução, em processos de idas e vindas que supõem a construção histórica do ser humano engajado na sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Andressa Toscano Moura de Caldas Barros; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 526-537, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/1015448/1964-4301.2017.2.26403>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/26403>
- AMORIM, Ana Luiza Nogueira. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- _____. Educação da infância: um olhar sobre a formação de professores (as). **Trama interdisciplinar**, v. 7, n. 2, p. 53-63, 2016.
- ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá. **Linguagem e autismo**: a multimodalidade no contexto escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ANGELO, Graziela Lucci de. Constituição do sujeito aprendiz, oralidade e livro didático. **Linguagem & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 63-84, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: LíberLivros, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ÀVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **A emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta de díades mãe-bebê**. **DLCV**, v.10, n.1 e 2, p. 55-68, 2013.
- _____. O envelope multimodal em aquisição da linguagem: momento do surgimento e pontos de mudanças. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra e Faria; EVANGELINA, Maria Brito de. **Cenas em aquisição da linguagem**: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Emília Cristina Ferreira de. **Políticas de avaliação e o prêmio crei nota 10 no município de João Pessoa**: avaliar, controlar e responsabilizar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. Lei Federal nº 8.069 de 13 de junho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

_____. **Curso de especialização em docência na Educação Infantil- diretrizes gerais.** Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental e Coordenação Geral de Educação Infantil, 2006.

_____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na sala de aula.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRANDAO, Soraya Maria Barros de Almeida. **Gestos e falas no gênero histórias infantis.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BRUNER, Jerome. From communication to language: a psychological perspective cognition. **Cognition**, v. 3, n. 3, 255-287, 1975. Doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90012-2)
Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027774900122?via%3Dihub>

_____. **O processo da educação.** São Paulo: Nacional, 1978.

_____. **Como as crianças aprendem a falar.** Tradução: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

_____. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARVALHO, Maria Jose Lima de. **Gênero relato de experiência:** um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição da linguagem. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CAVALVANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações**, v. 21, n. 2, p. 153-170, 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças.** Porto: Educação Sociedade & Culturas, 2002.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (orgs). **A linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Brincar:** o brinquedo e a brincadeira na infância. São Paulo: Cenpec, 2009.

DIAS, Adelaide Alves e MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. O currículo na pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e de aprender. **Espaço do Currículo**, v. 8, n.1, p. 101-119, 2015.

ESCARIÃO, Andréia Dutra. **O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2009.

FARIAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vigotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas: Papirus, 1994.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Educação Infantil:** espaços, ações e linguagens. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. **A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entres gêneros. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra e FARIA, Evangelina Maria Brito de, e LEITÃO, Marcio Martins (Org.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico:** perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011.

FARIA, Vitória e SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

FARIAS, Angélica Torres Vilar de. **A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogos com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Simiótica dos jogos infantis**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

GOULART, Cecília M. A. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOULART, Cecília M. A.; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2016.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Desenvolvimento cultural da criança. In: **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagens. In: **Bebês como leitores e autores**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini; DE PAULA, Luciane.; BUENO, Rafaela Giacomini. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos de aquisição. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célio (Org.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, 2017. PNAD Contínua 2016: Brasil tem, pelo menos, 998 mil crianças trabalhando em desacordo com a legislação. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de->

noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao.html. Acessado em: 29 de Jun. de 2018.

KENDON, Adam. The study of gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, v. 2, p. 45-62, 1982.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação**: considerações históricas. Série Idéias, São Paulo, n.7, 1995.

_____. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos, Cesar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Antonio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria d'Ávila. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracajú. v.1, n.2, p. 41-52, 2013.

LEAL, Telma Ferraz.; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Curitiba: Cortez, 1998.

LIMA, Andrea Bernardes. **A importância da contação de histórias na sala de aula**: uma proposta de incentivo ao desenvolvimento da oralidade. 2015. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2002. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras**: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. Salvador, v. 1, p. 9-42, 2000.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acio Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Sibeneicher. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Denilson P. Oralidade na Educação Infantil: ainda há obstáculos a superar. In: FARIA, Evangelina Maria Brito (Org.). **Educação Infantil: espaços, ações e linguagens.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MCNEILL, David. **Language and gesture.** Cambridge University Press, 2000.

MEDEIROS, Neilson Alves. Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, 2012.

_____. **O sistema de gêneros no discurso oral da criança.** 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MELO, Ediclécia Sousa de. **Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com síndrome de down na terapia fonoaudiológica.** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem.** 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica.** Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1937.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: enfoques e diálogos.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (Org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Alyne Kivia Barreto. **O papel da oralidade no desenvolvimento da criança na Educação Infantil segundo a perspectiva dos documentos oficiais.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. Cadernos do Noroeste, Porto, v.13, p. 145-164, 2000. DOI: Link: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

SCARPA, Ester Miriam. **O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar**. Séries Ideias, São Paulo, n. 10, p. 54-64, FDE, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Sistema Scliar de Alfabetização – **Roteiros para o professor: 1º Ano**. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Paula Michely. **Gesticulação e holófrases infantis**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

_____. **Gestos e produções vocais: a fluência multimodal em aquisição da linguagem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta: contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVA, Márcia de Almeida Batoluzzi. A oralidade na Educação Infantil: um olhar sobre a política de ensino da cidade do Recife. In: **Revista philologus: círculo fluminense de estudos filológicos e linguísticos**. Ano 23, Nº 68, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2017.

SILVEIRA, Maria Claurênia de Abreu de Andrade; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Ludicidade e corporeidade: brincadeiras na infância. In: FARIA, Evangelina Maria Brito (Org.). **A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2009.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e linguagem. In: **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 48, n. 2, p. 275-294, 2009.

TOMASELLO, Michael. et al. Reliance on head versus eyes in the gaze following of great apes and human infants: the cooperative eye hypothesis. **Journal of Human Evolution**, v. 52 p. 314-320, 2007.

_____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO; Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista brasileira de ciências sociais**. n. 63. São Paulo, 2007.

VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

Pesquisador: Andréia Dutra Escarião

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69723617.1.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.242.892

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA da aluna Andréia Dutra Escarião, sob orientação da professora Evangelina Maria Brito de Faria.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a aquisição da linguagem oral da criança pequena através da brincadeira no espaço da escola infantil.

Objetivos Secundários:

- * Identificar as práticas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças;
- * Investigar a escola enquanto um espaço de aquisição da linguagem oral através do brincar;
- * Caracterizar as crianças e os seus professores para conhecer aspectos que identifiquem os

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.242.892

dados sobre sexo, faixa etária, nível sócio-econômico, formação acadêmica (pais e professores), entre outros dados que serão definidos posteriormente;

* Realizar estudos dos aspectos relativos ao ato de brincar envolvidos na aquisição da linguagem oral da criança pequena por meio de estudos, pesquisas, observações, assim como a legislação, as pesquisas, estudos e as políticas públicas já estabelecidas no Brasil para a Educação Infantil;

* Analisar os dados coletados e resultados da pesquisa com base no referencial teórico-metodológico proposto nesse projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa atende aos critérios éticos que são estabelecidos pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, não oferecendo riscos para a saúde dos participantes.

Benefícios:

A pesquisa oferece benefícios para a construção do conhecimento sobre a temática, contribuindo para posteriores avanços no campo pesquisado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar a aquisição da linguagem oral da criança pequena através da brincadeira no espaço da escola infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA, A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL, DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS DADOS FORAM COLETADOS E PESQUISA NA ÍNTEGRA, TODOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsu@ufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.242.892

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o cumprimento das pendências elencadas em parecer anterior, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO DA FORMA COMO SE APRESENTA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_881112.pdf	27/07/2017 13:02:49		Aceito
Outros	ParecerConsubiado.doc	27/07/2017 13:00:26	Andréia Dutra Escarião	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tese.doc	27/07/2017 12:59:26	Andréia Dutra Escarião	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPais.pdf	27/07/2017 12:58:58	Andréia Dutra Escarião	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessores.pdf	27/07/2017 12:58:32	Andréia Dutra Escarião	Aceito
Outros	CartaAnuencia.pdf	27/07/2017 11:25:53	Andréia Dutra Escarião	Aceito
Folha de Rosto	003PDF.pdf	29/05/2017 10:28:57	Andréia Dutra Escarião	Aceito
Outros	002.jpg	29/05/2017 10:21:49	Andréia Dutra Escarião	Aceito
Outros	001.jpg	29/05/2017 10:20:53	Andréia Dutra Escarião	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.242.892

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 28 de Agosto de 2017

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccsufpb@hotmail.com

ANEXO B - Carta de Anuência**ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE****CARTA DE ANUÊNCIA
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Eu, Marlúcia Cabral dos Anjos, Coordenadora Geral da EEBAS, aceito a pesquisadora Andréia Dutra Escarião da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, pesquisa intitulada “O brincar na Educação Infantil: construindo caminhos para a aquisição da linguagem oral”, sob orientação da Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

João Pessoa

Local

29 de julho de 2017

Data

MLC
Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

MARLÚCIA CABRAL DOS ANJOS
Coordenadora Geral da EEBAS
SIAPE 0701442

ANEXO C - Termo de Consentimento (Diretora da Escola)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING/UFPB
CURSO DE DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhora Diretora,

Solicitamos autorização para realização da pesquisa, que tem como objetivo analisar a aquisição da linguagem oral da criança pequena através da brincadeira no espaço da escola infantil. Trata-se de uma Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

A pesquisa acontecerá na escola, durante as atividades pedagógicas lúdicas realizadas pela professora. A coleta de dados será realizada através de videogravação, dos momentos das brincadeiras no espaço da sala de aula.

Será garantido o uso dos dados e imagens apenas para fins acadêmicos e científicos.

Estamos à disposição para outros esclarecimentos que poderão ser obtidos através do telefone: (83) 98864-0702 com a pesquisadora ou com a orientadora Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, através do email: evangelinab.faria@gmail.com.

Certos de sua anuência e valiosa cooperação agradecemos antecipadamente.

Cordialmente,

Andréia Dutra Escarião
Doutoranda em Linguística – UFPB

João Pessoa, 15 de agosto de 2016

Autorização concedida: (X) Sim () Não

Assinatura do responsável:

Data: 15/08/2016

Marlúcia Cabral dos Anjos
Coordenadora
CE/UFPB - SIAPE 0701442

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professoras e Estagiária)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre “O brincar na Educação Infantil: construindo caminhos para a aquisição da linguagem oral” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Andréia Dutra Escarião aluna do Curso de Doutorado em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

Os objetivos da pesquisa são: analisar a aquisição da linguagem oral da criança pequena através da brincadeira no espaço da escola infantil; Identificar as práticas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças; Investigar a escola enquanto um espaço de aquisição da linguagem oral através do brincar; Realizar estudos dos aspectos relativos ao ato de brincar envolvidos na aquisição da linguagem oral da criança pequena por meio de estudos, pesquisas, observações, assim como a legislação, as pesquisas, estudos e as políticas públicas já estabelecidas no Brasil para a Educação Infantil; Analisar os dados coletados e resultados da pesquisa com base no referencial teórico-metodológico proposto nesse projeto.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para uma reflexão crítica sobre a aquisição da linguagem oral da criança pequena através da brincadeira no espaço da escola infantil, promovendo assim, melhorias na prática dos professores e na qualidade da educação, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Solicitamos a sua colaboração para tornar possível as observações e videograções da sala de aula de Educação Infantil, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos envolvidos será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde dos participantes.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento

desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador

(a) Andréia Dutra Escarião

E-mail: aescario@gmail.com

Endereço (Setor de Trabalho): Cidade Universitária - João Pessoa - PB -Brasil - CEP - 58059-900

Telefone: (83) 98864-0702

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

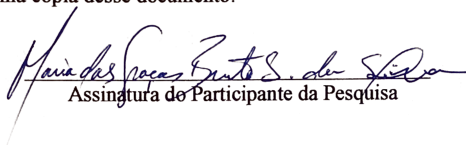
Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição *(se for o caso)*.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador

(a) Andréia Dutra Escarião

E-mail: aescario@gmail.com

Endereço (Setor de Trabalho): Cidade Universitária - João Pessoa - PB -Brasil - CEP - 58059-900

Telefone: (83) 98864-0702

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição *(se for o caso)*.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador

(a) Andréia Dutra Escarião

E-mail: aescario@gmail.com

Endereço (Setor de Trabalho): Cidade Universitária - João Pessoa - PB -Brasil - CEP - 58059-900

Telefone: (83) 98864-0702

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais ou Responsáveis)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre “O brincar na Educação Infantil: construindo caminhos para a aquisição da linguagem oral” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Andréia Dutra Escarião aluna do Curso de Doutorado em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

Os objetivos da pesquisa são: analisar a aquisição da linguagem oral da criança pequena através da brincadeira no espaço da escola infantil; Identificar as práticas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças; Investigar a escola enquanto um espaço de aquisição da linguagem oral através do brincar; Realizar estudos dos aspectos relativos ao ato de brincar envolvidos na aquisição da linguagem oral da criança pequena por meio de estudos, pesquisas, observações, assim como a legislação, as pesquisas, estudos e as políticas públicas já estabelecidas no Brasil para a Educação Infantil; Analisar os dados coletados e resultados da pesquisa com base no referencial teórico-metodológico proposto nesse projeto.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para uma reflexão crítica sobre a aquisição da linguagem oral da criança pequena através da brincadeira no espaço da escola infantil, promovendo assim, melhorias na prática dos professores e na qualidade da educação, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Solicitamos a sua colaboração para tornar possível as observações e videograções da sala de aula de Educação Infantil, onde o (a) seu (sua) filho (a) estuda, como também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos envolvidos será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde dos participantes.

Esclarecemos que a participação do (a) seu (sua) filho (a) no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a

qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para a participação do meu filho (a) na pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a)

pesquisador (a) Andréia Dutra Escarião

E-mail: aescario@gmail.com

Endereço (Setor de Trabalho): Cidade Universitária - João Pessoa - PB -Brasil - CEP - 58059-900

Telefone: (83) 98864-0702

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é sobre a oralidade como prática lúdica na Educação Infantil, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Andréia Dutra Escarião, aluna do Curso de Doutorado em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria.

Solicitamos a sua colaboração em responder a um questionário. Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a), entretanto, gostaríamos de enfatizar a importância das suas respostas para a nossa pesquisa. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos envolvidos será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde dos participantes.

Para que a pesquisa seja realizada conforme o disposto nas Resoluções 510/16 do Conselho Nacional de Saúde faz-se necessário documentar o seu expresso consentimento.

Nos colocamos a sua inteira disposição para esclarecer qualquer dúvida que necessite: (aescario@gmail.com / evangelinab.faria@gmail.com)

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Andréia Dutra Escarião

Evangelina Maria Brito de Faria

Pesquisadores responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO

Assinando este termo, estou concordando em participar do estudo acima mencionado, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, estando ciente de que os dados fornecidos poderão ser utilizados para fins científico-acadêmicos.

João Pessoa, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1. Ao planejar as suas aulas, o lúdico é levado em consideração? Como?

2. Como você entende a oralidade no contexto da Educação Infantil?

3. Você acha que a oralidade deve ser trabalhada na Educação Infantil? Se sim, como?

4. Nas rotinas da sala de aula, quais são as atividades lúdicas que, na sua opinião, mais favorecem o uso da linguagem oral?

QUESTÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

Agora, gostaríamos de saber um pouco a seu respeito:

01. Idade _____ anos 02. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Formação: _____

4. Tempo de experiência como docente: _____

5. Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO.